

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

Zpětná vazba v pojetí volnočasových lektorů

Leisure-time lecturers' concept of feedback

Bakalářská práce: 11-FP-KPP- 22

Autor:

Matěj CHOUR

Podpis:

.....

Vedoucí práce: PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
53	3	0	9	99	16

V Liberci dne: 24. 6. 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Zpětná vazba v pojetí volnočasových lektorů

Jméno a příjmení autora: Matěj Chour

Osobní číslo: P09000285

Byl jsem seznámen s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil elektronickou verzi své bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě, a uvedl jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 6. 2012

Matěj Chour

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D., za jeho bezmeznou trpělivost a eufemistický přístup k nutné kritice při mém odborném vedení, své rodině za podporu a vytrvalou snahu mne vzdělat a Bc. Janu Kopeckému za společné, nikdy nekončící diskuse.

Anotace

Bakalářská práce Zpětná vazba v pojetí volnočasových lektorů zjišťuje, jak volnočasoví lektori Asociace turistických oddílů mládeže České republiky vnímají, chápou a interpretují zpětnou vazbu v kontextu své práce, jaký význam jí přisuzují a jak v této oblasti získávají informace a znalosti. V rámci teoretické části vymezuje oblast neformálního vzdělávání, přibližuje prostředí vybrané organizace a za pomoci domácí i zahraniční literatury definuje fenomén zpětné vazby v kontextu volnočasové výchovy.

Výzkumná část se zaměřuje na interpretaci samotných lektorů, identifikace klíčové, centrální kategorie Bariér a následné navržení doporučeného postupu k dalšímu zefektivnění určené lektorské práce.

Klíčová slova: zpětná vazba, reflexe, review, sharing, debriefing, kompetence, volnočasový lektor, neformální vzdělávání, bariéry

Abstract

Bachelor thesis Leisure-time lecturers' concept of feedback examining how leisure-time lecturers from the Asociace turistických oddílů mládeže České republiky understand and interpret feedback in the context of their work. It examines the importance they attribute to that phenomenon and tries to find out that how they get information and knowledge connected with this area. The theoretical part determining the field of the non-formal education, specifies the environment of chosen organization and defines the phenomenon of feedback in the context of leisure-time education.

The research part focuses on the lecturers' interpretation, the identification of key category – central category of Barriers – and the subsequent design of the recommended procedure to further streamline the lecturers' work.

Key words: feedback, reflection, review, sharing, debriefing, competence, free-time lecturer, informal education, barriers

Obsah

Úvod.....	7
1. Neformální vzdělávání v ČR.....	8
1.1. Vymezení neformálního vzdělávání.....	8
1.2. Organizace v ČR zabývající se neformálním vzděláváním.....	11
1.2.1. Asociace turistických oddílů mládeže České republiky.....	11
1.3. Osobnost lektora a výzkumy jeho kompetencí.....	12
1.3.1. Lektor, vedoucí, instruktor.....	12
Lektorovy kompetence.....	12
Pojem kompetence.....	13
Kompetenční model.....	14
Kompetence lektora.....	14
2. Zpětná vazba v kontextu volnočasového vzdělávání.....	17
2.1. Vymezení pojmů zpětné vazby.....	17
2.1.1. Zpětná vazba, feedback, zpětná informace.....	18
2.1.2. Debriefing, processing, reflexe, reviewing.....	20
2.1.3. Sharing.....	25
2.1.4. Další zpětnovazebné pojmy.....	25
2.2. Význam zpětnovazebních technik a procesů.....	26
3. Interpretace významu zpětné vazby volnočasovými lektory Asociace TOM.....	27
3.1. Cíle.....	27
3.1.1. Cíl práce.....	27
3.1.2. Cíl výzkumu.....	27
3.2. Výběr vzorku.....	28
3.3. Popis vzorku.....	30
3.4. Metodika výzkumu.....	30
3.4.1. Metoda sběru dat.....	30

3.4.2.	Kódování	30
3.4.3.	Průběh a základní struktura rozhovoru.....	33
3.5.	Prezentace výsledků	35
3.5.1.	Schéma překonávání bariér	37
3.6.	Diskuse	46
3.7.	Limity výzkumu	48
4.	Závěr.....	50
5.	Zdroje	52

Seznam příloh

Příloha 1:	Tabulka zpětnovazebních pojmů a procesů.....	58
Příloha 2:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 1 – K.....	70
Příloha 3:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 2 – J	87
Příloha 4:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 3 – Kv	97
Příloha 5:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 4 – H.....	103
Příloha 6:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 5 – L	109
Příloha 7:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 6 – Ji	114
Příloha 8:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 7 – V	121
Příloha 9:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 8 – A.....	126
Příloha 10:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 9 – Z	132
Příloha 11:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 10 – Ju	137
Příloha 12:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. č. 11 – P.....	142
Příloha 13:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 12 – D.....	147
Příloha 14:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 13 – Pe.....	151
Příloha 15:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 14 – Q.....	155
Příloha 16:	Transkripce rozhovoru s respondentem č. 15 – Ma.....	159

Úvod

„Reviewing enhances people's ability to learn from individual or group experiences. Improved learning ability, together with increased confidence, allows people to become more independent and more capable of self-development, and even ... of self actualisation!“

(Greenaway 2008)

Definice, forem a podob zpětné vazby je nepřehledné množství a stejně široká je i škála jejího využití. V jednom bodě se ale výklady střetávají, shodují: adekvátně zvolit, vhodně zařadit a kvalitně zpracovat zpětnovazební techniky či procesy je doslova umění, a dokonce jeden z neúčinnějších nástrojů, jež jsou v procesu učení k dispozici.

Zařazení zpětnovazebních technik či procesů nejsou nákladná a nemusí být ani nijak výrazně strukturovaná či náročná na metodologické znalosti. Je tedy otázkou, z jakého důvodu nejsou v maximální možné míře využívány v prostředí, kde by oproti jiným technikám a postupům mohla mít přínos největší – v dobrovolné práci s dětmi a mládeží.

Cílem práce je vyhodnotit vnímání, chápání a interpretace zpětné vazby v kontextu práce volnočasových lektorů, význam, který jí přisuzují, a způsob, jak v této oblasti získávají informace a znalosti. Cílovou metou je prozkoumání způsobu přístupu ke zpětné vazbě, formulace současných mechanismů fungujících v tomto kontextu v daném prostředí a navržení funkčního doporučení k zefektivnění určené lektorské práce.

1. Neformální vzdělávání v ČR

1.1. Vymezení neformálního vzdělávání

V návaznosti na pojetí Evropské komise i Rady Evropy se formy vzdělávání dělí na tři segmenty (Compass 2002):

Informální vzdělávání – celoživotní, nezávislé pouze na jednom oficiálním zdroji či instituci, čerpané z každodenního života, z podnětů a zkušeností, které jsou přítomny v okolí jedince (rodina, média, škola, přátelé apod.) Utváří a formuje postoje, dovednosti, hodnoty a přináší nové znalosti. Dle některých zdrojů je hnací, zprostředkovací silou komunikace a proces samotný zahrnuje i začleňování jedince do společnosti. Je spontánní a může nastat za jakýchkoli okolností (Smith 2007).

Formální vzdělávání – odpovídá danému vzdělávacímu systému se všemi stupni vzdělání od primárního až po terciární, tedy institucionalizovanému školství, a to včetně specializovaných programů odborného a profesního výcviku. Je realizováno ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Absolvování je zpravidla potvrzováno certifikátem (Palán 2010).

Neformální vzdělávání – vztahuje se ke všem plánovaným činnostem a programům zaměřeným na osobnostní a sociální vzdělávání, rozvoj dovedností a kompetencí mimo rámec kurikula formálního vzdělávání. (Brander, et al. 2006)

Současně však, jak uvádí Dočkalová (2007), je častým problémem přímý překlad pojmů z anglického jazyka (informal, formal, non-formal education), pro které nemá čeština odpovídající ekvivalenty. Často je tedy takovýto překlad obsahově zjednodušen a neformální vzdělávání je pokládáno za totožné s mimoškolní výchovou či zájmovým vzděláváním¹. Jak ale Boková (2010) ve své práci argumentuje, neformální vzdělávání může být užíváno nejčastěji v prostředí volnočasových aktivit, avšak na toto prostředí nutně vázáno být nemusí,

¹ Je třeba odlišit často zaměňovaný pojem „Zájmové vzdělávání“, které je definováno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 111 (Česká republika, 2004) a Vyhláškou č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání (Česká republika, 2005) a mimo jiné zužuje oblast neformálního působení na školská zařízení či místa činnosti školských zařízení.

stejně jako při něm není podmínkou práce pouze s dětmi a mládeží. Svůj argument opírá o tvrzení, že vybrané metody neformálního vzdělávání pronikají i do prostředí formálního (tedy např. do základních škol) a klíčovou roli hrají i v celoživotním vzdělávání dospělých.

O proniknutí metod neformálního vzdělávání se v rámci Evropy v posledních letech výrazně pokoušejí například severské země. Při restrukturalizace švédského školství po roce 2000 byla snaha o vytvoření týmů učitelů spolupracujících s volnočasovými pedagogy (Pedagogues of Recreation) a využití metod neformální výchovy v centralizovaném školském systému za účelem dosažení vyšší efektivity a lepších výsledků propojením toho nejlepšího z obou vzdělávacích směrů (Calandera 2007)².

Brander et al. (2006, s. 42) uvádí, že „v neformálním sektoru bývá vzdělání otevřenější a více se zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj mladých lidí“; s tím souhlasí i Drucker (1992, s. 20), jenž považuje za hlavní společný produkt neziskových organizací právě „změněnou lidskou bytost“. Takováto větší otevřenost, přístupnost a realizace vlastního rozvoje je pak dle Bokové (2010) důvodem vyšší motivace k zapojení a mladí lidé neformální sektor preferují právě kvůli pružnosti a možnosti vyšší míry uplatnění. Jak ale Drucker poznamenává, můžeme se tak zde mnohdy setkat i s akutním ohrožením z vyčerpanosti právě pro vysokou míru individuální angažovanosti (1992).

Oproti formálnímu vzdělávání, kde je akcentováno osvojování faktů, zjednodušuje Boková neformální vzdělávání na jeho hlavní výhodu, tedy na skutečnost, že „jedince snaží naučit to, co se ve škole naučit nemůže – buď vůbec, nebo ne dostatečně“ (2010, s. 7). Tento fakt pak do určité míry rezonuje i s Liessmannovou Teorií nevzdělanosti (2011) v polemice nad užitečností a praktickou hodnotou soudobého konceptu vzdělání; současně je možno vidět návaznost na výzkum Davida McClellanda (1973) týkající se kompetencí, ve kterém argumentoval komparací neodpovídající úspěšnosti „top students“ v pozdějším životě s žáky, kteří ve škole vyvíjeli jen tolik aktivity, aby ji vůbec absolvovali.

Neformální vzdělávání může být také východiskem pro pozvednutí životní úrovně (např. zemí třetího světa) skrze informovanost a základní vzdělanost obyvatel dané země. V oblastech, do kterých centrální vzdělávací systém nedosáhne, nebo v zemích, kde je školský systém

² Dle závěrů Calandera (2007) bylo však toto spojení pouze reakcí na předchozí systémové změny snížením nákladů zapojením volnočasových pedagogů, což na zkoumaných školách mohlo napomoci i k prokázanému nerovnému vztahu učitel – volnočasový pedagog (vnímaný jako asistent). I přesto, že byl prokázán kladný vliv na samotné žáky, bylo v ohledu na nerovné nastavení doporučeno ponechání každému z aktérů jejich vlastního (formálního a neformálního) pole působnosti.

z rozličných důvodů dostupný pouze určité části obyvatel, může neformální vzdělávání do jisté míry suplovat vzdělání formální (Cavanagh 2002). Tohoto lze dosáhnout za pomoci vlastních zdrojů (studenti, významné osobnosti, autority, vzdělanci aj.) či intervencí zahraniční (projekty, neziskové organizace atd.), která však může a často naráží na mnohé politické překážky. Dle doporučujících návrhů, které byly vypracovány na studii v Etiopii, lze tak i v nejhudších rozvojových zemích přetnout kruh „nevzdělanost – zdravotní komplikace – chudoba“ a nahradit odevzdanost a demotivaci vidinou budoucího zlepšení stávající situace. Rozšířenost této formy vzdělávání tak i v těchto oblastech může mít zásadní přínos pro ekonomický chod státu a pro celkovou životní úroveň obyvatel (Hailemariam 2001).

Studie provedená v Senegalu v roce 2006 pak tyto závěry potvrzuje doložením kladného vlivu neformálního vzdělávání nejen na kvalitu života, ale i na aktivní zapojení jednotlivce do chodu a fungování společnosti jako celku (Kuenzi 2006).

Soudobý rozvoj v oblasti neformálního vzdělávání může být patrný i v pokusech vybudovat udržitelné a systémově propracované prostředí vhodné k takovému druhu edukace. Národní institut dětí a mládeže například v rámci Evropského projektu „Klíče pro život“ nyní buduje v ČR modul pro vytvoření prostoru pro zájmové a neformální vzdělávání právě v uvědomění jeho přínosu pro jedince a pro společnost. Tento modul, vytvářený pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, by měl v sektoru zájmového a neformálního vzdělávání přinášet výhody hlavně v centralizaci, rozvoji a evaluaci (Maca 2007).

Z tohoto vymezení vyplývá, že činnost mnoha neziskových organizací České republiky zabývajících se prací s mládeží a její výchovou spadá právě do sektoru neformálního vzdělávání a hraje významnou roli v otázce pozitivního přínosu jednotlivcům a celé společnosti. Takovéto organizace se pak za sledování společných osobnostně růstových, výchovných a edukačních cílů mohou zaměřovat na práci s různými cílovými skupinami.

1.2. Organizace v ČR zabývající se neformálním vzděláváním

Neformální vzdělávání má v ČR bohatou tradici a některá mládežnická sdružení, ve svých začátcích třeba inspirovaná organizacemi zahraničními, již dokonce oslavila jubilejních sto let od svého založení (Skauting 2011). V průběhu 20. století se však trend mimoškolních mládežnických organizací a vůbec organizací v neziskovém sektoru ČR dynamicky měnil a vyvíjel. Podobný, srovnatelný posun v chápání a pojetí popisuje i P. F. Drucker na konci minulého století v USA ve své knize pojednávající o řízení organizací v neziskovém sektoru (1994), kde organizace pracující s mládeží postupně začínají být vnímány jako funkční prostor, kde dochází k naplňování cílů, vzdělávacích či výchovných, mnohdy bez nároku na honorář či velice levně a s významnými výsledky.

Na konci 20. století (rok 1998) tak byla v ČR založena Česká rada dětí a mládeže (ČRDM) sdružující a reprezentující regionální, krajské i celostátní spolky dětí a mládeže vůči orgánům státní správy. K prvnímu dubnu 2012 bylo těchto organizací 103 (mezi nimi většina celostátních sdružení dětí a mládeže), včetně jedné spolupracující instituce. Tato zastřešující organizace má za úkol nejen diskutovat a prosazovat zájmy neformálně vzdělávacích organizací čítajících přes 200 000 členů, ale zároveň projednává i vnitřní záležitosti těchto sdružení mezi sebou (Česká rada dětí a mládeže 2008).

1.2.1. Asociace turistických oddílů mládeže České republiky

Asociace turistických oddílů mládeže České republiky (dále A-TOM) byla jako občanské sdružení registrována na Ministerstvu vnitra 10. 12. 1991. (A-TOM 2010b) Dle stanov se toto zájmové sdružení dětí, mladých lidí a vedoucích zabývá „*smysluplným naplňováním volného času a výchovou svých členů*“, a to „*rozvíjením činnosti na poli turistiky, tábornictví, sportovních, kulturních, výchovných, sociálních a charitativních aktivit*“ (A-TOM 2007) a zároveň se hlásí k demokratickým principům, aktivnímu občanství a vlastenectví.

Členů Asociace TOM je k roku 2012 necelých devět tisíc a jejich činnost je zaměřena převážně na turistiku a tábornictví, neboť A-TOM sdružuje mládež Klubu českých turistů a členství v KČT vzniká členstvím v A-TOM (A-TOM 2010a).

Jako činnou jednotku neformálního vzdělávání lze označit vedoucí, lektory a instruktory A-TOM.

1.3. Osobnost lektora a výzkumy jeho kompetencí

1.3.1. Lektor, vedoucí, instruktor

Vzhledem k Branderově definici (2006) a náplni neformálního vzdělávání, tedy k programům, jež rozvíjejí dovednosti a kompetence mimo rámec formálního vzdělávání, lze vedoucí osobnosti (vedoucí, lektory a instruktory) ve volnočasových organizacích souhrnně nazvat lektory. Toto označení lze stanovit na základě definice lektora z pohledu Kazíka, jenž chápe lektora jako toho, kdo „*se vědomě podílí na změnách přístupů, znalostí a dovedností. Učí lidi pracovat či uvažovat novým způsobem, dělat něco jinak*“. (Kazík 2011, s. 12.) Toto chápání lze podpořit pojetím a koncepcí zážitkových programů Prázdninové školy Lipnice (dále PŠL), instituce věnující se dlouhá léta neformálnímu vzdělávání v ČR, jež si vytyčuje za cíl přivést účastníka k novým prožitkům a náhledům a své lektory označuje pojmem „instruktor“ (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002; Holec 1994). Za instruktory považuje tyto osobnosti také Pelánek (2008) či Hora (1984), který však z charakteru svých akcí přidává pojem „prázdninový pedagog“. S postavením na roveň pojmu „vedoucí“ uváděném například v Bakalářových Psychohrách (1989) pak pracuje i Neuman ve své sérii publikací na téma dobrodružné výchovy (1998, 1999).

Názvosloví, stejně jako později v případě zpětné vazby, tak osciluje nejen terminologicky, ale zároveň i obsahově v závislosti na prostředí, ve kterém je užíváno. Tato práce však nemá za cíl definovat jednotlivé pojmy z množiny rozličných profilů vůdčích osobností jednotlivých sfér volnočasové pedagogiky, a pro další práci tedy označení vedoucích osobností ukotví v pohledu a pojmu „lektor“ Kazíka (2011).

Lektorovy kompetence

V mnoha publikacích věnujících se volnočasové pedagogice či oblasti neformálního vzdělávání jsou autory mnohdy definovány podmínky, předpoklady či kompetence lektorů nutné k zařazování či vedení jednotlivých aktivit a programů. Může se jednat o doporučení – od lakonického požadavku na zkušeného lektora (Šimanovský 1998) až po rozsáhlejší výčet vhodných kvalit pořadatele (Pelánek 2008; Hora 1984). Časté je zcela kategorické zdůraznění specifických podmínek sine qua non (Hrkal, Hanuš 1998). Kompetence lektora jsou však obecně častým a velmi diskutovaným tématem.

Pojem kompetence

Vznik zájmu o pojem kompetencí lze dle Kubeše a kol. (2004) vysledovat do poloviny minulého století v USA a jeho působení se silně váže ke vzdělávání, uplatnění a také efektivitě rozličného chování na pracovních pozicích či v životě vůbec. Ve studiích pro Americké vzdušné síly se tímto zabýval Flanagan (1954) během druhé světové války, což také odstartovalo vlnu dalšího zájmu v této oblasti. Zájem právě o kompetence měl pak i David McClelland ve svém výzkumu týkajícím se uplatnitelnosti žáků v závislosti na vědomostech a dovednostech, jichž nabyli při svém studiu. Ve své práci dokládal, že právě vědomosti získané ve škole nemusí být stěžejním činitelem v další uplatnitelnosti, protože zde nebyl prokázán signifikantní rozdíl mezi žáky s vynikajícím průměrem ze studií a žáky s horšími, leč dostatečnými výsledky (1973).

Jak srovnává Prokešová (2011), pojem samotný lze nalézt v českých publikacích pod několika výklady. Kubeš a kol. (2004) jej uvádí jako rozsah pravomocí osoby z hlediska autority, Palán (2002) tento pojem vnímá obdobně, avšak přisuzuje kompetence navíc i určitým pozicím. V obou případech jde však o jakési přidělené a okolím uznávané pravomoci či oprávnění.

Autoři publikací pojednávajících o lidských zdrojích uvádějí i zcela odlišný náhled vztahující se ke schopnosti jedince (či skupině schopností) samotné pozice či funkce vykonávat a zvládat určité vztažné situace. Takovéto kompetence se pak neomezují pouze na vědomosti, ale patří do nich i další činitele, jako jsou například postoje, zkušenosti, povahové rysy (Palán 2002; Kubeš, et al. 2004). Další celkový výčet či spíše soubor činitelů tvořící pojem „kompetence“ je obsahově velmi různorodý a mnoho autorů se ve svých náhledech překrývá či doplňuje. V zásadě lze na ně nahlížet jako na množinu či uskupení předpokladů náležících určité činnosti (Biech 2005; Hroník 2006; Prokešová 2011), je možné vnímat je z hlediska samotných potřeb pro dosažení vytyčených cílů (Hroník 2007); jdou však definovat i z pohledu samotného jedince vystaveného určitým situacím, které má za úkol co nejlépe a nejefektivněji řešit, a to právě na základě doposud nabytých zkušeností. Pojímání kompetencí se mění hlavně s úhlem pohledu, který autor k definici zaujímá. Kompetence zkušeností a schopností – tzv. „zdrojů“, kterými právě disponuje (Veteška, Tureckiová 2008). V Centrální databázi kompetencí lze pak najít definici kompetence jako schopnosti umožňující jak uplatnění jedince, tak jeho osobní rozvoj (Centrální databáze kompetencí 2011).

Zahraniční zdroje pracují s bohatším slovníkem, zahrnujícím pojmy „competence, competency (Boyatzis 1982), „ability, capability“ s jemnými nuancemi ve významu, které však čeština v zastoupení daných autorů shrnuje pod jeden termín „kompetence“, jež následně rozdílně interpretuje.

Kompetenční model

Samotná kompetence není pro vykonávání určité pozice v zaměstnání či jakékoli činnosti konečným kompletem, jenž by vyjadřoval ideální profil jedince určeného k vykonávání dané pozice. Lze se totiž setkat s pojmem „kompetenční model“, který je definován jako uspořádaný soubor vhodných kompetencí pro danou činnost či pozici (Hroník 2006) nebo jako specifický, žádoucí soubor vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti uskupených do vyšších celků – kompetencí (Kubeš, et al. 2004). Takovéto soubory náležejí dle autorů ke všem pozicím a například budoucí zaměstnanec – stejně jako nový generální ředitel firmy – je dle nich vybírán, posuzován a hodnocen. Hledisko kompetenčního modelu vytvořeného firmou či zaměstnavatelem pro danou pozici představuje pro zaměstnavatele určitou míru garance potencionálního či faktického chování, jež povede k naplnění obchodních či firemních cílů (Bartoňková 2010).

Kompetence lektora

Instruktorský slabikář (Holec 1994) předkládá, čerpaje z (Hory 1984) a Říčana (1991), požadavky na osobnost „dobrého lektora“ v kombinaci dvou teorií:

Charizmatická teorie – instruktor již oplývá určitými vlastnostmi vhodnými pro vedení a ty jej předurčují pro kvalitní výkony. Pokud takové vlastnosti nemá, na funkci se nehodí, protože tyto předem dané vlastnosti již získat nelze. Stav je neměnný. (Tuto teorii uvádí jako méně správnou.)

Teorie činnosti – dobrý instruktor se musí naučit vykonávat činnosti vedení a řízení (řízení, iniciace, výchova a další), jež jsou dostupné komukoli. Připouští se však variace v jejich uchopení a provedení. (Tato teorii je autory pokládána za správnější.)

Tyto dvě teorie autoři spojují v jednu a souhlasí jak s nutností přítomnosti vhodných vlastností, tak s uměním vykonávat určité potřebné činnosti. Vymezují se však v otázce neměnnosti a zastávají názor, že k obojímu postupnou prací dojít lze.

K předpokladům také řadí schopnost zastávat tři rozdílné role – roli iniciátora, vedoucího, authority/odborníka. Tyto role vyžaduje po instruktorovi skupina a jejich zvládnutí je předpokladem získání neformální autority namísto formální. Role však není nutno snoubit v jedné osobě a jejich zastávání může převzít jiný člen instruktorského týmu.

Předpoklady – kompetence tedy autoři shrnují v několika bodech:

- a. předpoklady odborné – programové:** Vědomosti a dovednosti. Instruktor by měl ovládat dvě oblasti programu na profesionální úrovni a další dvě tak, aby mohl spolupracovat na uvedení aktivit v jejich záběru.
- b. předpoklady osobní:** Vyspělá osobnost, zralost. Instruktor oplývá vlastnostmi, jež jsou žádoucí pro oblast jeho působení a vycházejí z vyrovnané, tvůrčí a energické osobnosti, např.: tolerance, nezávislost, osobní odvaha, náročnost k sobě, smysl pro humor apod.
- c. předpoklady odborné – pedagogické:** Schopnost práce s druhými. Instruktor umí jednat a pracovat s lidmi, umí zaujmout, nadchnout, vcítit se. Má odborné znalosti a využívá je. Také Portmanová (1999) ve svých hrách doporučuje pro práci s kolektivem lektory nadšené, energické, sebevědomé.³
- d. předpoklady organizační:** Umění být a nebýt instruktorem. Instruktor se dokáže začlenit do týmu, dokáže se stát jeho součástí a pomáhat dosahování cílů z této pozice. Dokáže na sebe vztahovat všechny (psané i nepsané) normy.

Mezi jinými požadavky na dobrého instruktora (touha po stálém růstu, upřímná sebereflexe, znalost sebe sama a další) uvádí autoři i požadavek na znalost vlastní motivace k zastávání a vykonávání role instruktora. V tomto se názorově blíží Hermochové (2003) s její nutností „vnitřní komunikace“ lektora jako nástroje pro pochopení vlastního jednání a prožívání vstřícnosti schopnosti efektivně pracovat se sebou i s ostatními. Tuto schopnost vyžaduje a vidí o to podstatnější zvláště v případech, kdy je rovnováha jistoty narušována vnějšími vlivy, jako například zpětnou vazbou od ostatních.

³ Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, ve většině citovaných publikací jsou požadované kompetence více či méně uváděny a dále specifikovány. Rozdíly jsou odvislé od jejich celkového pojetí a určení, potažmo návaznosti na východiska a zdroje. Pro tuto práci byl však jako jeden z nejucelenějších vybrán přehled instruktorů Brno (Franc, et al. 2007).

Dle stanov Asociace turistických oddílů mládeže České republiky (původních i revidovaných a pozměněných v roce 2001) je účelem a hlavním posláním sdružení „smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů“ (A-TOM 2010e). Dle struktury pak samotnou činnost přebírají zakládající osoby dílčích funkčních samostatných jednotek (oddílů) či následně osoby zodpovědné za současný stav, tedy momentální, aktivní oddíloví vedoucí. Ti také zodpovídají za dodržování stanov a přebírají úlohu jejich plnitelů v rámci oddílu a jeho členů.

Na základě stanov by tedy bylo možné vystavět kompetenční model vedoucího z hlediska A-TOM (viz kap. Kompetenční model), jenž by odpovídal profilu ideálního vedoucího naplňujícího cíle sdružení. Takovýto model by mohl mít mnoho proměnných, avšak některé fenomény by setrvaly ve všech variacích. Nahlédneme-li do výčtu výkladů termínu výchovy Průchy, Mareše a Walterové (2001), nalezneme interpretaci výchovy jako „*procesu záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosažení pozitivních změn v jejím vývoji*“ či v jiných pojetích podobně – jako „formování“, „řízení“ či „ovlivňování“ subjektu nebo jeho okolí za účelem dosažení jistých žádoucích změn – J. J. Rousseau, G. A. Lindner, D. S. Peters. Již pouhé vypořádání změny je však možné pouze porovnáním minulého se současným, a průběžnému působení „žádoucím směrem“ tedy musí být přítomna jistá forma zpětného nahlížení – zpětné vazby. Totéž platí i pro cíl první, tedy trávení času „smysluplným způsobem“.

Bez ohledu na metody jsou tedy již ze své pozice vedoucí (v rámci kompetenčního modelu A-TOM) nuceni přijít do styku se zpětnou vazbou. A to i v případě, že o ní nemají žádné znalosti či se k jejímu využití nehlásí. Tato podmínka může být dána nejen z vnějšku, tedy kompetenčním modelem organizace, ale i vnitřně, identifikují-li se vedoucí s výše zmíněným účelem a posláním sdružení či mají-li model obdobný, vlastní (tento fakt byl mezi respondenty sekundárně ověřován – viz přílohy – a respondenti se ve stu procentech vyjádřili kladně). Zpětná vazba, její pojetí, interpretace, míra využití či rozsah znalostí o jejích známých postupech a technikách jsou však následně ryze individuální.

2. Zpětná vazba v kontextu volnočasového vzdělávání

2.1. Vymezení pojmů zpětné vazby

Zpětná vazba je v citované literatuře uváděna ve velkém množství rozličných pojetí, a je tedy vždy nutno přihlížet ke specifikům publikace a východiskům i cílům, které má autor zájem naplnit. Tato práce primárně vycházela z oblasti volnočasové pedagogiky, kam byl následně směřován i její výzkum, a třebaže bylo snahou pojmout co nejširší výsek souvislé dostupné literatury, její výklady i závěry jsou tímto rámcem omezeny a nenárokují si širší přesah.

Dle některých autorů je možné rozeznávat zpětnou vazbu již v pouhých tematických rozhovorech (Hora 1984), založených na prožité zkušenosti a majících přínos pro budoucí jednání, v některých případech je o ní opřen celý zážitkově pedagogický systém (Kolb 1984). Její uplatnění a podoby se tak mohou lišit stejně početně, jako se liší terminologie tento fenomén objímající. Stěžejní může být ve formě „rozboru“ v oblasti teambuildingové (Miller 2007), stejně jako může být klíčová pod přímým označením „zpětná vazba“ pro pedagoga ve školní třídě při korekci žakových studijních nezdarů či potvrzení jeho úspěchů (Košťálová 2008). Jak podotýká Vecheta (2009), škála uváděných pojmů zahrnujících zpětnovazební techniky je velice pestrá a obsah jednotlivých definic se vzájemně prolíná. Pro orientaci v takovéto „terminologické džungli“ (Turčová 2007) je tedy nutno vymezit užívané termíny a náhledy českých i zahraničních odborníků na dostupné termíny zahrnující a vyjadřující „*proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo*“ (Neumann 1998, s. 39). Výklady se opravdu velmi liší, a to často i ve fázi pouhého přeložení pojmu z cizího jazyka (či jeho zanechání v jinojazyčné podobě a včlenění do textu⁴). Pro tuto práci tedy vytvoříme rámcovou množinu nazvanou „Zpětnovazební techniky a procesy v kontextu volnočasové výchovy“ (dále ZTaP) obsahující jednotlivé pojmy s jejich výklady a v případě specifikace bude vždy odkázáno na autora.

⁴ Vybíral (2005) ve své práci popisuje i soudobý fenomén anglikanizace a metody vyjadřování mající za cíl zapůsobit cizími slovy a odbornými výrazy – například za účelem zvýšení prestiže, zvýšení sociálního statusu, vyvolání určitého žádoucího dojmu či potřeba vzdělanostní exhibice.

2.1.1. Zpětná vazba, feedback, zpětná informace

Pojem zpětné vazby⁵, často spojovaný s anglickým termínem „feedback“⁶ (Vecheta 2009), je v publikacích věnujících se volnočasové pedagogice vnímán jako základní, přirozená součást samotné interakce mezi účastníky při činnosti, aktivitě nebo programu (Hermochová 1994). U některých autorů je tak určitá forma zpětné vazby uváděna jako přítomná „*vždy, ať chceme, či nechceme (...)*“⁷ (Hermochová 2004, s. 146). Jejím zprostředkovatelem tedy nemusí být – a často ani není – lektor či instruktor.

Z hlediska sociální psychologie může být zpětná vazba v určitých situacích vnímána jako základní kámen vnímání a nahlížení na sama sebe a je tak nedílnou a důležitou součástí sebezpojetí (Cooley in Hayesová 1998).

Někteří však zpětnou vazbu zařazují až do fáze reflexivní, do cílených aktivit zařazovaných po náročnějších programech (Pelánek 2008), vedených lektorem, facilitujícím práci s prožitým.

Zpětná vazba může být také nahlížena samotnými volnočasovými vedoucími jako proces zhodnocování programu a chování účastníků z hlediska organizačního týmu, tedy bez zapojení účastníků a určitý čas po skončení aktivit (Chour 2000). Toto zhodnocení se tedy nemusí pojit a většinou ani nepojí pouze s jednotlivou aktivitou, ale zahrnuje naopak všechny dílčí části celkového programu a akci jako celek. Na rozdíl od zpětnovazebních aktivit následujících ihned po činnosti tak reflektuje i údobí, ve kterém neprobíhá jakákoli strukturovaná činnost, jako je například doba odpočinku⁸. Její cíle jsou celkově širší

5 Původně termín jako takový pochází z oblasti kybernetiky, kde při procesu řízení zpětnou vazbou vyhodnocujeme skutečný průběh akce, následně vkládáme výsledky předchozích úkonů a tím korigujeme úkony budoucí (Wiener in Vybíral 2005). Dle Vybírala (2005) již ale došlo v odborných textech k určitému sémantického posunu termínu do rovin „jednotky interakce“.

6 V publikaci *Exploring Islands of Healing*, metodice dobrodružné výchovy (Project Adventure), je zrod a převzetí termínu „feedback“ do pedagogicko-psychologické oblasti vázán původně k ozvučným aparaturám a jejich „obrácenému zvuku“ navracejícímu se z reprobeden. Záporná konotace nechtěné ozvěny však již přejata nebyla. (Schoel, Maizell 2002).

7 Profesor Silberman z kalifornské Temple University ve své publikaci „101 metod pro aktivní výcvik a vyučování“ v kontrastu k tomuto uvádí aktivitu, ve které si účastníci za pomoci lístečků s jasně daným žádoucím a nežádoucím chováním dávají okamžitou zpětnou vazbu signálem (zvednutí ruky, písknutí apod.). Zpětná vazba je tak dávana také okamžitě, ale již uvědoměle a nahlas, což je následně materiálem pro diskuzi, reflexi. (Silberman 1997, s. 233)

8 Pávková (et al. 1999) ve své publikaci *Pedagogika volného času* právě tuto dobu – odpočinek, relaxaci – doporučuje k pozorování a poznávání jedince a skupiny. Uvádí, že při rekreačních, odpočinkových činnostech se děti projevují bezprostředněji a spontánněji, a vychovatel by tedy měl také tuto příležitost využít pro systematické pozorování předem definovaných jevů u vybraných jedinců.

a v některých pojetích je více směřována spíše na práci, přístup lektorů, materiální a programové zajištění než na účastníky samotné (Zapletal 1995; Tetour, et al. 1989). Toto vnímání je časté v publikacích vydaných před rokem 2000 či mnohem dříve, kdy nebyly termíny zpětnovazebních technik tak frekventovanými a probíranými pojmy a kdy zahraniční metodiky a publikace navíc nebyly z rozličných důvodů tak snadno dostupné.

Při takovémto ohlížení na to, co se událo, je však také nutno mít na paměti, jak uvádí Pelánek (2008), že pozorování ovlivňuje chování a že je třeba s tímto vlivem počítat. Stejně tak prožívání hry ovlivňuje sebepozorování účastníků, a tedy i míru jejich sebekontroly, což může být z hlediska lektora v určitých případech přínosem. Na toto téma, důležité pro lektory provádějící reflektivní pozorování ve svých skupinách, navazuje i Bahbouh (2010) připomenutím jednoho z nejslavnějších psychologických experimentů Rosenthala a Foda z roku 1963 rozdělujícím kontrolní skupinu potkanů na ty „chytré“ a „hloupé“, kterým dokázali, že i pouhé očekávání ovlivňuje výkon.

Převládající volnočasová interpretace pojmu je ale viděna ve smyslu osobního, mířeného hodnocení, tedy v předávání vztažných informací mezi samotnými účastníky, aktéry. Často jde tedy o zpětnou informaci od skupiny či jednotlivců skupině nebo jednotlivci (Rohnke, Butler 1995; Schoel, Maizell 2002; Šimanovský, Šimanovská 2005; Vecheta 2009). Vybíral však namítá, že i takovýto výklad pojmu je nepřesný, neodborný, a argumentuje, že v případě zpětné vazby jde spíše o proces intrapersonální, tedy o „*regulační mechanismus v lidské mysli, nikoli o podněty od druhých*“, kteří ale takovýto proces mohou, či nemusí spustit (Vybíral 2005, s. 206). K tomuto výkladu inklinuje ve své metodice i Vopel se samostatným propojováním „*hodnot včerejších s těmi dnešními*“ (Vopel 2009, s. 10). Někteří zahraniční autoři se pak nezabývají inter- či intrapersonálním charakterem „feedbacku“ a kladou důraz spíše na konečnou identifikaci jedince s obsahem přenášené informace, metody jeho poskytování zpětné vazby ostatním a jejím přijutím pro svou osobu rozličnými verbalizačními technikami (Henton 1996). Bahbouh (2010, s. 43) v tomto kontextu dodává, že „*informace se stává informací, až když ji přijmeme, potvrďujeme*“.

Při rešerši publikací zabývajících se volnočasovou výchovou či zpětnou vazbou využívanou v jiných sektorech je také možno vysledovat určitý posun. Z jakési přirozené, empiricky vyústěné roviny, kde byla zpětná vazba užívána k předávání formujících, usměrňujících informací (správně/špatně) z pozice vedoucího dětem (Zapletal 1995), podobně jako z pozice učitele žákům (Košťálová 2008) či „supervizora“ zaměstnancům (Reitmayerová, Broumová

2007). Vývoj postupuje od tohoto vnímání až do současného zařazení vazby „obousměrné“ (Hrkal, Hanuš 1998), či „všesměrné“ – žák-žák, žák-učitel, žák-předmět (Henton 1996; Šimanovský, Šimanovská 2005). Tento trend se pak dále vyvíjí až podoby komplexních zpětnovazebních metod a rozborů s jasně danou sekvencí a schématem postupu (Činčera 2007; Greenaway 2003; Kolb 1984).

2.1.2. Debriefing, processing, reflexe, reviewing

2.1.2.1. Debriefing

V metodice Project Adventure (Schoel, Maizell 2002), vycházející z cyklu učení prožitkem, nalezneme zcela specifický a komplexněji zpracovaný přístup ve využití zpětnovazebních technik. Fáze debriefingu je zde zařazována jako třetí a poslední fáze tzv. dobrodružné vlny⁹ a je úhelným kamenem celého procesu. Debriefing, realizovaný převážně diskusí, se skládá z několika specifických fází (Činčera 2007):

1. Rozehřátí (warming-up) – přípravná fáze

Aktivizační část, vtahující účastníky a skupinu jako celek do procesu, vhodná pro zařazení při realizaci debriefingu s časovým odstupem od aktivity. Zařazují se krátké, dynamické hry či činnosti, nejlépe s návazností na předchozí dění. Při zařazení debriefingu ihned po aktivitě zpravidla tato fáze není nutná, mnohdy dokonce nadbytečná.

2. Reflexe – první fáze

První fáze debriefingu nesoucí úkol připomenutí dění v předcházející aktivitě, bez současné potřeby okamžitého rozboru. Cílem je sdílení osobních náhledů účastníků, verbalizace vlastních zkušeností a vnímání prožitého.

Hermochová ve své publikaci (1994) upozorňuje, že nejen pro ostatní, ale i pro samotného aktéra je tento zpětnovazební (v jejím podání také mimovolní, souběžný s aktivitou) proces důležitý i z dalšího důvodu. Účastník totiž nejen sděluje ostatním,

⁹ „Dobrodružná vlna“ přirovnáním vyjadřuje tři po sobě jdoucí, opakující se fáze – briefing, doing, debriefing, znázorňující jednu jednotku sekvence, z jejichž množiny se skládá celý program (Kolb 1984; Činčera 2007; Hanuš, Chytilová 2009).

co a jak zažil či udělal, ale sám si to pro sebe urovnává, uvědomuje, a souběžně si tedy tvoří i vlastní ucelený náhled.

3. Zobecnění – druhá fáze

V druhé fázi debriefingu se jde více do hloubky problému, práce lektora je výraznější a vyvstalý problém se zobecňuje. Rozebírají se kritické body, pocity, výzvy a použitá řešení a hledají se vazby k realitě.

4. Transfer – třetí fáze

V posledním bodě, fázi transferu, hledají účastníci možnosti další práce se získanou zkušeností v podobných situacích. Zkoumají možnost aplikace prožitého, následně prodiskutovaného a rozebraného na podobné situace ze svého vlastního života a sami navrhnou změny a korekce použitých řešení. Role lektora a intenzita jeho vedení je v této fázi nejmarkantnější, avšak stále v pozici vedení k vlastním nápadům a závěrům.

Ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová 2010) však najdeme hned čtyři oblasti, ve kterých je možno se s tímto termínem setkat. Původně jde o pojem z oblasti vojenství, a to specificky o rozhovor zaměřený na získání informací o nepříteli; dále byl debriefing uváděn v kontextu psychiatrie a psychologie jako technika řízeného rozhovoru zabraňující posttraumatické onemocnění a obdobně jako terapeutická metoda s cílem zpracování zážitku z kurzu či sezení. Posledním výkladem je debriefing jako dodatečné informování účastníka experimentu či výzkumu, odstranění negativních vlivů výzkumu, případných zbytků stresu a upevnění dobrého vztahu s výzkumníkem.

2.1.2.2. Reflexe

V první fázi metodiky Project Adventure byl zmíněn pojem reflexe, který je však mnohými, zvláště českými autory vnímán a prezentován jako samostatná zpětnovazební činnost různých rozsahů, způsobů zpracování a podob. Často je takovýto výklad doplněn poznámkou, že existují ještě další příbuzné pojmy s de facto stejným obsahem (Neuman 1998; Vecheta 2009), méně často s poukázáním na rozličné nuance v možném vnímání a provedení (Pelánek 2008).

Ve volnočasové literatuře můžeme nalézt rozličné formy reflexe, mnohdy opět s obsahovým překrytím s jinými pojmy, ale stále přínosné pro pochopení pestrosti použitelné škály metod. Pelánek (2008) například uvádí tyto:

Diskusní reflexe – klasická, nejrozšířenější forma reflexe vhodná spíše pro starší či zkušenější účastníky. Vytváří vyšší nároky na lektora z pozice facilitátora diskuse, ale zároveň i na účastníky samé.

Rychlé shrnutí – namísto otevřených otázek, vyžadovaných v debriefingu a diskusních reflexích, jsou pokládány otázky uzavřené, zodpovídané účastníky například neverbálně – pomocí pohybu či gesta. Souhlas či kladné stanovisko tak může být vyjádřeno palcem vzhůru či dolů, odebráním se do určitého rohu místnosti či např. zařazením ve skupině. Je však také možné nechat účastníky krátce promluvit či použít podobné krátké způsoby vyjádření.

Reflexe tvořením – zpracovávání prožitku pomocí tvorby, například grafické. Účastníci při vytváření společného či samostatného díla komunikují, sdílejí emoce, dojmy, iniciují diskusi. Po dokončení lze nechat tvořící vytvořené okomentovat.

Dramatická reflexe – vyjádření dojmů za pomoci dramatických prvků a technik (krátká dramatická etuda, představení, pantomima, práce s držení těla, polohou). Téma volíme vztažné ke klíčové události hry (aktivitě, programu). Upřednostňujeme spíše improvizaci.

V kontrastu se skupinovým rozbořem v rámci debriefingu je v některých pojetích reflexe prováděna také o samotě, tzv. „sólo“¹⁰, skrze individuální aktivity – např. pobytem v přírodě či psaním deníků, s vyšším důrazem na prožívání, emoce a vnitřní (Franc, et al. 2007).

Jiným náhledem na pojetí reflexe je Parmovo rozlišení hodnocení a reflektování. Z pohledu koučování jde totiž o zcela odlišné pojmy nesoucí jinou kvalitu. Parma chápe hodnocení jako posuzování skutečnosti k určité objektivní normě, což vytváří směrem k hodnocenému tlak, není prospěšné a spíše hodnotí, směřuje, kontroluje. Naproti tomu staví reflektování; to vnímá jako podporující, povzbuzující, čistě subjektivní, vytvářené na základě vlastních pocitů. Dle Parmy dává reflektování větší prostor ke stanovování vlastních cílů reflektovaného, je motivační a vybízí k hledání vlastních cílů a cesty (Parma 2006).

¹⁰ Samostatná reflexe je typická technika organizace Outward Bound v jejím původním pojetí K. Hahnem (Hahn in Hanuš, Chytilová, 2009)

Bahbouh (2010) ve své knize Pohádka o ztracené krajině předkládá pojem reflexe v úzkém spojení s procesem sebekoučování a skrze třeba i krátké zamyšlení, připomenutí a zhodnocení vidí cestu ke zúročení zážitku, jeho přeměnu v lekci a následně tak i k osobnímu štěstí. Ve srovnání s jinými pojetími se jeho přístup vyznačuje žádoucí konfirmací kladných okamžiků, světlých částí každého dne, oproti primární nutnosti korekce nezdarů vstříc výkonu. Vybízí k reflexi i v pouhých připomenutích, krátkých ohlédnutích.

2.1.2.3. Reviewing

Pojmu „debriefing“, spolu s jeho rozpracovanější metodikou, je podobný obsah pojmu „reviewing“ Rodgera Greenawaye (2003), jenž tento proces zpracovává a prezentuje pomocí karet pěti různých druhů:

1. Karty nesoucí otázky směřující k osobní zkušenosti účastníků (černé barvy)
 - a. **kárové** – reprezentují fakta, náhled účastníků na to, co proběhlo, samostatný popis samotného dění
 - b. **srdcové** – ztělesňují pocity a emoce. Směřují na dojmy a cítění účastníků.
2. Karty nesoucí otázky směřující k zobecnění, poučení, k následné vidině a uvědomění možné aplikace v reálném životě (červené karty)
 - a. **pikové** – karty uvědomění, objevení společného jmenovatele množiny vyvstalých problému, zobecnění
 - b. **kříže** – otázky směřující na budoucnost, následnou změnu v chování, přístupu, aplikace získaného poučení
3. **Žolíková karta** – symbol možnosti náhlé změny pravidel, narušení očekávaného konceptu, přesměrování. Připomínka a zdůraznění unikátnosti každé skupiny či aktivity dávající lektorovi právo v zájmu skupiny porušit i zavedená pravidla.

Review uvádí také česká ikona zážitkové pedagogiky Prázdninová škola Lipnice v prvním ze svých souborů her – Zlatý fond her I – jako „vrcholné instruktorské umění organizátora her, k němuž ne každý dospěje“ (Vaňková 2002, s. 20). Obsahem se zde review podobá pojetí Greenawaye (2003) či Kolba (1984); cílem je nastínit průběh z pohledu účastníků, uvolnit emoce, reflektovat zkušenosti, diskutovat o jednotlivých důležitých momentech. Rozdíl je však ve větším důrazu na osobnost lektora a jeho zkušenosti, schopnosti než na schéma

metody a sekvence. Nejsilněji však vnímají autoři otázku etické roviny a zcela kategoricky a jasně (Vaňková 2002, s. 20) akcentují potenciální sílu používaného nástroje.

Ke Kolbově (1984) metodě debriefingu a jeho pravidlům patří i dílčí metody rozpracovávající jeho samotnou podobu a ztvárnění. V review se však napříč autory spíše zdůrazňuje prostor pro práci se specifiky skupiny a odlišnosti v přístupu v různých částech celého programu. Stejně tak je kladen důraz na vlastní prezentaci a práci lektora. Na způsob pokládání otázek, přijímání odpovědí a výroků a na jeho celkový přístup k práci se skupinou a jednotlivci¹¹.

Toto téma pojednává i Kolbovo rozpracování jednotlivých fází učení a typologie stylů učení (divergující, asimilující, konvergující, akomodující), které také předpokládají rozdílný přístup lektora a vedoucího debriefingu k účastníkům¹² (Kolb 1984). Tento model je však také často z různých důvodů kritizován (vyhraněnost, sekvenčnost, aj.)

2.1.2.4. Processing

Neuman (1998) uvádí i pojem „processing“ jako další z frekventovaných výrazů v zahraniční literatuře pojících se se zpětnovazební tematikou. Přímý překlad do češtiny („zpracovávání“) (Slovník.cz 2010) mající základ v latinském „processus – vývoj, pokrok, směr“ (Quitt 2003) naznačuje nejen následnou práci po získání zkušenosti a progresi směrem ke zlepšení, ale dle výkladu Oxford Dictionaries – „a series of actions or steps taken in order to achieve a particular end“ (Oxford Dictionaries 2012) – také ustálenou posloupnost kroků vedoucích k žádoucímu cíli, konci. V tomto výkladu se tak obsahově pojem blíží Kolbovu debriefingu a jeho fázím, které však ze svého etymologického základu na ukončenou akci navazuje, hodnotí (Oxford Dictionaries 2012). Dle Reitmayerové a Broumové (2007) se také debriefing více zaměřuje na vyřešení (krizové) situace a méně na využití zkušeností, učení a využití zážitku v budoucnosti.¹³

¹¹ Již samotný název knihy „The Art of Reviewing“ naznačuje vysokou obtížnost a náročnost na schopnosti lektora vedoucího tuto zpětnovazební činnost. Tento náhled a pojetí debriefingu, reflexe či zpětné vazby jako nejvyššího lektorského umění, vyžadujícího vysokou zkušenost, je pak sdílen a explicitně sdělován majoritou autorů zabývajících se tímto tématem. (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zouňková 2007); Šímanovský, Šímanovská 2005; Hoppe 2001; Pelánek 2008; aj.) Činčera (2005) dodává, že právě zkušený vedoucí pracuje stejně s rozumem jako s citem.

¹² Kolb dokonce zkoumal i propojení stylů učení s charakterem vykonávané profese a například zdravotní sestry tak řadí do prvního kvadrantu (divergující styl), tedy důraz na emoce, pocity a fáze první – reflexe (1984).

¹³ Autorky odvozuji pojem od metodiky krizové intervence ve Velké Británii, na kterou často navazují organizace podobné profilace (Člověk v tísni, Linka bezpečí). (Reitmayerová, Broumová 2007, s. 11)

2.1.3. Sharing

Termín „sharing“ je autory překládán jako „sdílení“, a ač se již nejedná o metodu vedoucí k poučení, transferu, stejně jako ostatní techniky zařazované po aktivitě má i tato jasně daná pravidla. Šimanovský ve své publikaci (1998) zaměřené na práci s hudbou uvádí tato pravidla:

Pravidlo diskrétnosti – vyřčené je soukromé a mělo by zůstat pouze v rámci přítomné skupiny. Rozšiřováním informací dalším osobám mimo skupinu by mohlo vést k nesprávnému pochopení, nedorozumění a nežádoucím důsledkům, nehledě na dopady na další práci s danou skupinou.

Pravidlo mluvčího – zásada zřizující prostor a pozornost každému jednotlivci a mluvčímu (skrže předávaný předmět, symbol pro právo mít slovo). Účastníci mají možnost promluvit, být vyslechnuti a zapojit se do diskuse. Vyjadřované emoce mohou být pozitivní, ale i negativní. Je zde i možnost se nevyjádřit¹⁴.

Pravidlo konkrétnosti – každý mluvčí se vyjadřuje sám za sebe, konkrétně, vyvaruje se obecným prohlášením.

Autor uvádí, že tato část navazující na většinu prožitkových technik a her je spolu s reflexí stejně důležitá jako hra sama.

2.1.4. Další zpětnovazebné pojmy

Dále se lze setkat s těmito pojmy vázícími se ke ZTaP: řízená zpětná vazba (Reitmayerová, Broumová 2007), řízená reflexe (Pávková, et kol. 1999), servis (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zounková 2007), hodnocení / zpětné hodnocení (Pávková, et kol. 1999; Průcha 2009; Zapletal 1985, Vecheta 2009), facilitace (Hartl, Hartlová 2010), rozbor (Tetour, et kol. 1989; Franc 2007), assessment (Neuman 1998), hitace (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zounková 2007).

2.1.4.1. Přehled ZTaP

Pro usnadnění hlubší orientace a celkového přehledu (i dalších ZTaP než pouze těch, které byly uvedeny výše a byly součástí zadání práce), byly pojmy zařazeny do tabulky, která se

¹⁴ Podobně jako doporučované pravidlo dobrovolnosti (Činčera 2007; Hanuš, Chytilová 2009) či u Šimanovského Her s hudbou a technik muzikoterapie právo aktivitu odmítnout či právo nevědět (Šimanovský 1998)

však do práce pro svou rozsáhlost nevešla a byla tak pro případnou další práci vložena mezi přílohy.

2.2. Význam zpětnovazebních technik a procesů

Terminologie se významově prolíná, ale hlavní přínos rozličných zpětnovazebních technik a procesů vidí autoři napříč spektrem publikací oblasti neformálního vzdělávání či příbuzných oblastí hlavně v několika hlavních bodech:

- 1) Využití (převážně skupinového) zážitku / zkušenosti jako prostředku k napravení neefektivních či negativních modelů chování (jedince či skupiny), řešení problémů
- 2) Využití (převážně skupinového) zážitku / zkušenosti k efektivnímu učení, formování a pozitivnímu rozvíjení (jedince či skupiny)
- 3) Zpracování prožitého vstřícně pozitivním náhledům, odstranění negativních emocí
- 4) Hodnocení proběhlého, získání informací pro budoucí kvalitnější, efektivnější práci lektora (lektorského týmu) a korekce nežádoucích jevů či částí programu

Zároveň se význam odvíjí od míry, do které jsou zpětnovazební techniky a procesy zařazovány či vyvolávány záměrně a cíleně. Například v případě zpětné vazby v pojetí Hermochové (1994), Vybírala (2005) či kompletu PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zouňková 2007) jde o jev přítomný při každé interakci jedinců a mimo to, že jej tedy nelze opomenout a je nutné s ním počítat, je možné jej naopak efektivně a cíleně využít pro dosažení vlastních žádoucích cílů. Například v případě debriefingu (Kolb 1984; Činčera 2007; Hartl, Hartlová 2010) jde o klíčovou součást metodiky, ke které program směřuje, na níž staví, a jeho význam je tedy zásadní. V každém případě se však autoři shodují na tom, že právě precizně uchopené zpětnovazební procesy a techniky jsou nejen nejvyšší metou lektorské práce, ale dokonce jedním z nejsilnějších nástrojů, které na tomto poli existují (Kolb 1984, Greenaway 2003; Šimanovský 1998; Pelánek 2008; Reitmayerová, Broumová 2007; Miller 2007; a další).

3. Interpretace významu zpětné vazby volnočasovými lektory Asociace TOM

3.1. Cíle

3.1.1. Cíl práce

Cílem a smyslem práce bylo na vybraných příkladech vyhodnotit, jak volnočasoví lektori vnímají, chápou a interpretují zpětnou vazbu v kontextu své práce, jaký význam jí přisuzují a jak v této oblasti získávají informace a znalosti. Současně bylo žádoucí porovnání jednotlivých interpretací lektorů s pojetími vyjádřenými v dostupné odborné literatuře a na základě provedené komparace navrhnout doporučení k zefektivnění určené lektorské práce.

3.1.2. Cíl výzkumu

Lincolnová a Guba (in Hendl 2008) vycházejí z fenomenologicko-konstruktivistické filosofie, podle které si lidé vytvářejí určité konstrukty reprezentující fenomény. Cílem kvalitativního výzkumu je pak těmto konstruktům porozumět a pokusit se o jejich případnou rekonstrukci. Výsledkem pak bývá nový náhled na zkoumané fenomény vedoucí k vyššímu porozumění. V inspiraci tímto pojetím cílů výzkumu byla v souladu s cílem práce formována první výzkumná otázka:

1. *Jakým způsobem vybraní lektori z Asociace TOM rozumějí pojmu zpětná vazba a jejímu významu?*

Přístup k metodickému pojetí výzkumu (rozhovor s návodem, kódování) však bude čerpat i z principů pragmatismu (Johnson, Onwuegbuzi in Hendl 2008), jenž pro svou provázanost na prostředí, realitu, jednání a empirii jako cestu k učení a chápání světa (konstrukcím, interpretacím) vhodně rezonuje nejen s pojetím konstruktivistickým, ale s dalším přínosem práce. Druhá výzkumná otázka bude v ohledu na žádoucí výstupy tedy formulována v duchu pragmatických východisek:

2. *Jakým způsobem vybraní lektori z Asociace TOM zpětnou vazbu využívají ve své volnočasové praxi?*

3.2. Výběr vzorku

Na základě ustálené struktury vzdělávání lektorů Asociace TOM (instruktorů a vedoucích) byl zvolen výběr podle kritéria heterogenity účelovým vzorkováním (Strauss, Corbinová 1999; Hendl 2008). Výběr byl tedy založen na proměnné v podobě každoročních lektorských kurzů, které je možno při práci v organizaci absolvovat. Tyto kurzy jsou:

Letní táborové školy:

- Česká letní táborová škola
- Moravská letní táborová škola
- Vodácká táborová škola (Vodácká škola 2012)

Tyto kurzy jsou určeny mladým instruktorům od patnácti let (Letní táborové školy 2006).

Školení vedoucích:

- Školení vedoucích TOM
- Školení hlavních vedoucích táborů¹⁵ (A-TOM 2010a)

Tyto kurzy jsou koncipovány jako návazná školení pro budoucí vedoucí poskytující certifikaci v daných oblastech.

Školení zdravotníků:

- Zdravotník zotavovacích akcí

Kurzy Vodácká táborová škola a Zdravotník zotavovacích akcí však nebudou do práce zahrnuty pro svou úzkou profilaci na vodáckou a zdravotnickou problematiku 16 (Vodácká škola 2012; A-TOM 2010a)

Na základě těchto kurzů byly vytvořeny čtyři skupiny respondentů, ve kterých bylo zkoumáno pojetí a interpretace zpětné vazby a způsob získávání informací a znalostí z této oblasti. Tyto skupiny reflektují počet a druh absolvovaných kurzů v rámci ustálených kurzů A-TOM.

¹⁵ A-TOM má každoročně obnovované oprávnění od MŠMT k odborné přípravě hlavních vedoucích táborů a vedoucích oddílů (A-TOM 2010b; A-TOM 2010c)

¹⁶ V současné době jsou připravovány i další, nové kurzy, například školení v rámci projektu Klíče pro život realizovaným Národním institutem dětí a mládeže (NIDM) z dotací evropských fondů, které by mohly cílovou skupinu výzkumu dále rozšířit. Tyto kurzy by měly obsáhnout dvě z celého výčtu cílových odborností, a to: Hlavní vedoucí putovních táborů, Vedoucí turistických oddílů do 18 let. Tyto kurzy však nebyly do doby výzkumu realizovány. (A-TOM 2010d)

Protože v rámci působení v Asociaci TOM mohou mít lektoři různý počet a různé druhy kurzů v mnoha různých kombinacích (v závislosti na věku, personálnímu složení vedoucích v daných oddílech, apod.), byly kurzy modelově seřazeny dle postupu člena oddílu A-TOM od přijetí do oddílu (tedy do A-TOM), přes participaci na programu jako instruktor až po pořádání letního tábora jako hlavní vedoucí. Toto modelové seřazení bylo sestaveno v návaznosti na doporučené činnosti a náplň oddílů ve stanovách Asociace TOM (A-TOM 2010e).

Kurzy/školení	žádné	LTŠ	MTŠ	VO	HVT
lektor	-----	-----	-----	-----	→

Graf 1: Modelové seřazení kurzů A-TOM

V rámci kurzů pro instruktory (LTŠ, MTŠ) se jedná o variace kurzů se stejným zaměřením, avšak s jiným demografickým pokrytím – Čechy a Morava; tyto kurzy jsou tedy na stejné hierarchické úrovni v postupu lektora A-TOM, ale protože je možné absolvovat postupně oba kurzy, byla tato skutečnost vzata v potaz jako subkritérium v rámci dělení skupin. Z každé skupiny byl proveden rozhovor s minimálně třemi respondenty, a to v následujícím rozložení:

Respondent Kurzy/školení	žádné	LTŠ / MTŠ	VO	HVT
respondent č. 10 – Ju	•	–	–	–
respondent č. 9 – Z	•	–	–	–
respondent č. 12 – D	•	–	–	–
respondent č. 3 – Kv	•	• (LTŠ)	–	–
respondent č. 7 – V	•	• (LTŠ)	–	–
respondent č. 8 – A	•	• (LTŠ)	–	–
respondent č. 4 – H	•	• (LTŠ, MTŠ)	–	–
respondent č. 11 – P	•	• (LTŠ)	•	–
respondent č. 5 – L	•	• (LTŠ)	•	–
respondent č. 2 – J	•	• (MTŠ)	•	–
respondent č. 1 – K	•	• (MTŠ)	•	–
respondent č. 14 – Q	•	• (LTŠ, MTŠ)	•	–
respondent č. 6 – Ji	•	• (LTŠ)	•	•
respondent č. 13 – Pe	•	• (MTŠ)	•	•
respondent č. 15 – M	•	• (LTŠ, MTŠ)	•	•

Tabulka 1: Přehled absolvovaných kurzů respondentů výzkumu

3.3. Popis vzorku

Respondenti byli z řad registrovaných oddílů A-TOM, v různých pozicích na hierarchickém žebříčku oddílu a s různým počtem absolvovaných kurzů. V případě skupiny první (bez zkušeností s jakýmkoli kurzem) i druhé (s absolvovanou táborovou školou – MTŠ, LTŠ) šlo převážně o mladé lektory, členy oddílu, kteří v nedávné době přešli do vedoucí pozice z pozice dítěte – člena, či naopak starší lektory s převážně pomocnou rolí v oddíle, bez aspirace na hlavní vedení. Ve skupině třetí a čtvrté byly respondenty ve většině aktivní vedoucí oddílů či hlavní vedoucí táborů, s vyšším věkovým průměrem a bohatšími zkušenostmi s přípravou a vedením programu. Pro zajištění maximálního objemu dat byl každý respondent z jiného oddílu A-TOM.

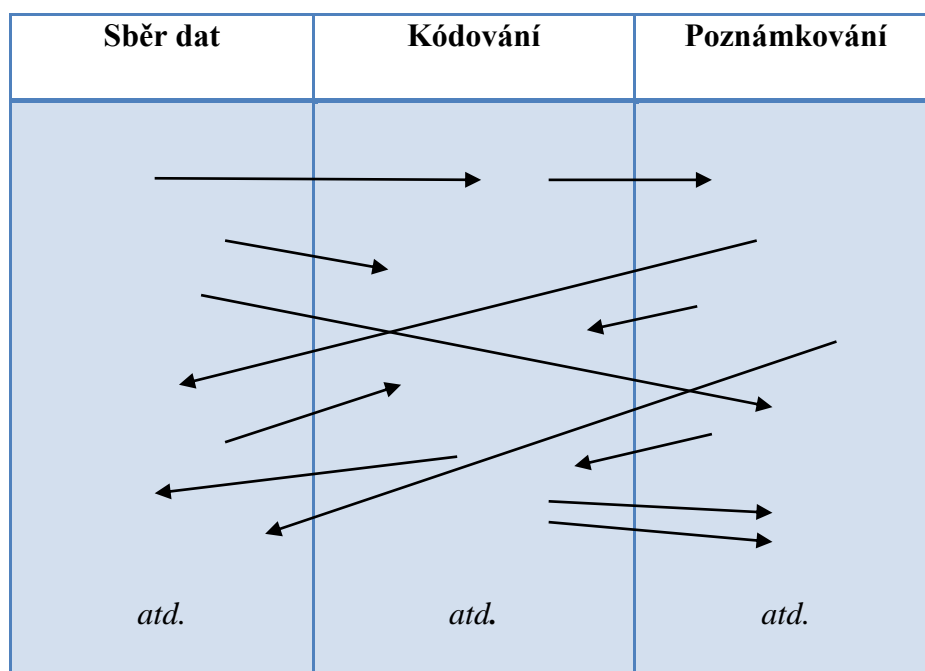
3.4. Metodika výzkumu

3.4.1. Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla využita metoda hloubkového rozhovoru, respektive polostrukturovaného rozhovoru (Švaříček, Šedřová 2007), jenž na základě předem připraveného výčtu otázek a cílových témat maximalizuje efektivitu sběru žádoucích dat a zároveň nenarušuje přirozený průběh rozhovorů a potřebnou atmosféru sdílení (Patton 2002). Tato metoda kontroluje a udržuje požadované zaměření rozhovorů, ale zároveň do vysoké míry umožňuje respondentům vyjádření vlastní perspektivy a zkušeností (Hendl 2008).

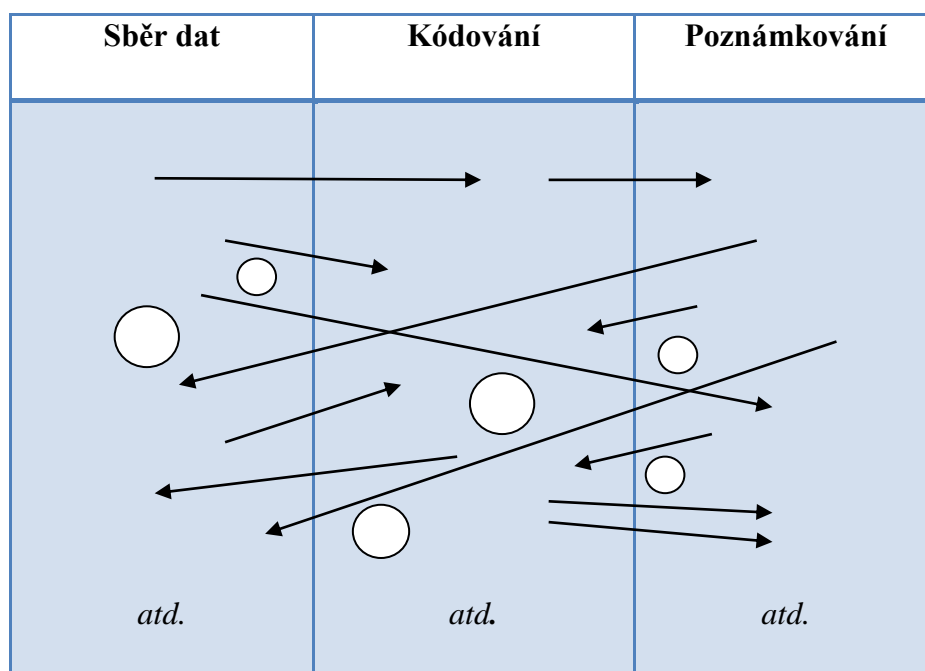
3.4.2. Kódování

Při výzkumu bylo postupováno v souladu s graduální metodou sběru dat, tedy dle Švaříčka a Šedřové (2007), respektive Strausse (1987). Při tomto postupu navazuje kódování na prvotní sběry dat a následuje další sběr dat, relativně modifikovaný za účelem „*zaplnění mezery v datech*“ a „*rozvinutí zárodečné teorie*“ (Švaříček, Šedřová 2007, s. 88), jež má být v průběhu již konstruována.



Graf 2: Postup při vedení výzkumu metodou zakotvené teorie podle Strausse
(Švaříček, Šed'ová 2007, s. 88)

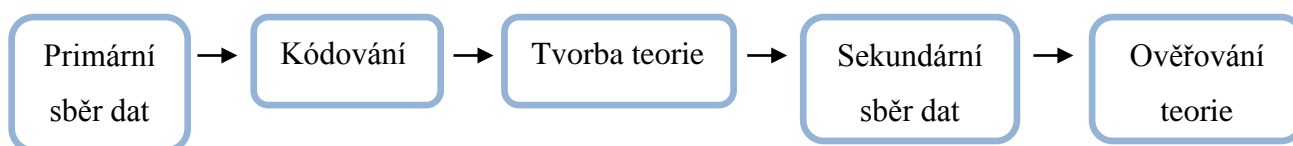
Tento postup byl v práci aplikován, avšak s určitými výhradami oproti souladu s dříve předloženými základními principy zakotvené teorie, které definují výsady této metody v přístupu „s maximální nepředsudností a otevřenou myslí“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 86). Doporučovaný postup „hledání relevantních dat, která by mohla pomoci rozvinout zárodečnou teorii“ a účel „nasyčení kategorií, které jsou osou vznikající teorie“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 88) by totiž mohl být vnímán i jako částečně tunelový postup dle osy teorie vzniklé na (dosavadním) minimu dat a opomíjení možné relevantní šíře. Mnohá zásadní data, jež se tak ve světle dosavadní teorie jevila jako marginální, však z perspektivy potencionální teorie vzniklé postupem: sběr celku – kódování mohou být opominuta a celkový výsledek tak může být výrazně zkreslen.



Graf 3: Modifikovaný postup při vedení výzkumu metodou zakotvené teorie podle Strausse (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 88)

V rozdílném přístupu předem vytvořeného paradigmatického modelu Strausse a Corbinové (1999) a volném přístupu výzkumníka k datům Glasera (in Švaříček, Šed'ová, 2007) by tak tento postup stál na rozhraní obou. Do nově vznikajících, specifických kategorií by výzkumník svým dalším postupem neuvědoměle selektoval a filtroval data a podporoval již dříve vytvořené, tedy otevřeně nepojímal možnou šíři a potencionální alternativy.

Z posledních prací autorů je zřejmé, že oni sami nepojímají své postupy zcela dogmaticky a jsou otevření i možné aplikaci jiných, účelově efektivních metod svých kolegů, avšak v pozdější interpretaci třetí stranou (výzkumníci, studenti, aj.) je nebezpečí rigidního pojetí a s tím souvisejících (výše uvedených) omezení či pochybení. Řešením by mohl být postup dvojího sběru se stejným vzorkem (respektive totožnými respondenty), kdy první sběr dat pořizuje maximální objem dat, následuje kódování a tvorba teorie, která se posléze ověřuje a doplňuje sekundárním sběrem dat u stejného vzorku.



Graf 3: Modifikovaný postup sběru dat a vytváření zakotvené teorie

Této metody bylo pak v práci využito při zjišťování identifikace vedoucích se stanovam

sdužení A-TOM, a tedy k ověření správnosti konstrukce kompetenčního modelu lektora A-TOM a následně vlastní teorie. V určité modifikaci byla také doporučena pro navazující práci s výsledky výzkumu při zefektivňování práce volnočasových lektorů.

3.4.3. Průběh a základní struktura rozhovoru

Protože okolní prostředí a vnější podmínky vnímané účastníky rozhovoru výrazně ovlivňují průběh rozhovoru (Bahbouh 2010), v úvodu spolupráce s respondentem bylo vždy vybráno místo s co nejvhodnějšími podmínkami odpovídající primárně požadavkům respondenta a charakteru činnosti, tedy polostrukturovaného rozhovoru. Předpokladem pro zahájení rozhovoru bylo již předešlé představení výzkumníka (pokud nebyl představen již v minulosti), projektu jako výzkumu týkajícího se práce volnočasových lektorů a spolu s žádostí o spolupráci a souhlas k nahrávání byla přislíbena i anonymita a výhradní určení získaných materiálů pro účely výzkumu. Tento proces byl na začátku rozhovoru a po zapnutí diktafonu zopakován, a tedy zaznamenán, transkripce byla započata od první otázky samotného rozhovoru.

3.4.3.1. Metody transkripce

Při přepisu rozhovoru bylo použito doslovného zaznamenávání výpovědí účastníků pro co nejvyšší zachování autenticity. Přestože někteří autoři uvádějí, že není nutno přepsat vše (Strauss, Corbinová 1999), na základě doporučení Švaříčka a Šed'ové (2007) k tomuto přistoupeno bylo. Za účelem minimalizace zkreslení dat také nebyly provedeny jazykové korekce výpovědí. Míra zaznamenání paraverbálních výrazových prostředků – pozastavení, zamyšlení, překvapení doprovázené hlasovým doprovodem – byla nastavena tak, aby výrazné body v rozhovoru byly zaznamenány, ale tok textu nebyl přerušován navyklými odmlkami v řeči. V inspiraci transkripčním systémem Kallmeyera a Schütze (in Hendl, 2008) byly signifikantní a ze subjektivního hlediska podstatné odmlky či zamyšlení doprovázené hlasovým podbarvením zaznamenány v podobě fonetické transkripce: „Hmm“, „Eee“, „Chm“, stejně jako výraznější odmlka vůbec: „...“. Do rozhovoru nebyly zahrnuty všechny komentáře dotazovatele, které se prolínaly celými rozhovory a nesly úlohu výhradně podporující, konfirmační a stimulující k dalším výpovědím.

3.4.3.2. Otázky

V souladu s Pattonovým doporučením (2002) byly úvodní otázky zaměřeny primárně na obecnou rovinu zkušenosti, popis oblasti vlastního působení a vytvoření základního rámce

tématu i vztahu respondent-výzkumník. Další otázky byly zároveň koncipovány tak, aby mohly být zodpovězeny deskriptivně, pokud možno byly otevřené a v ideálním případě navazovaly na předem získanou informaci. Byly zařazeny i otázky uzavřené, působící jako odlehčující prvek v toku rozhovoru, v případě kladné odpovědi nabízející následné zaměření na dotazovanou oblast.

Úvodní, deskriptivní otázky – místo působení:

1. *Vím, že působíš v oddíle AB a že je to oddíl hodně zaměřený na X (lanové aktivity), mohl bys mi prosím o něm říci něco víc? (Počet členů, věkové rozvrstvení členů, zaměření, frekvence scházení, typ akcí, náplň akcí, kde působí oddíl, stáří oddílu, ...)*

Úvodní, deskriptivní otázky – lektor:

2. *Jak dlouho jsi v oddíle?*
3. *Kolik ti je let?*
4. *Kolik času s oddílem strávíš? Řekněme týdně?*
5. *Jaká je tvá úloha, role, práce v oddíle?*
6. *Jaký typ aktivit třeba uvádíš?*

Otázky zaměřené na využití zpětné vazby

7. *Vzpomínáš si na nějakou aktivitu, kterou jsi uváděl a která byla pro děti velkým zážitkem? Mohl bys mi ji prosím popsat?*
 - a. *Z jakého důvodu právě tuhle považuješ za tu, která byla velkým zážitkem?*
 - b. *Vraceli jste se k té aktivitě ještě s dětmi? A pokud ano, jak?*
 - i. *Hned? Později? Vůbec? Jak?*
 - ii. *Vraceli jste se podobně ještě k jiné? Jaké? Jak?*
 - iii. *Vracíte se po skončení (povídáte si) k proběhlým aktivitám?*
 1. *Jak často?*
 2. *Jak přesněji?*
 3. *Plánujete to, vyplýne to ze situace nebo jakým způsobem na to vlastně dojde?*
8. *Některé aktivity přinesou hodně emocí, děti jásají, jsou nadšené nebo jsou naopak rozhádané a řeší hru ještě dlouho po dohrání. Povídali jste si třeba s dětmi někdy o proběhlých aktivitách společně, všichni? Jestliže ano, jak to probíhalo?*
9. *Vracíte se s ostatními lektory k proběhlému programu? K tomu, co bylo?*

- a. *Po stránce herní, po stránce aktivit nebo třeba dětí?*

Otázky zaměřené na zdroje:

10. *Kde čerpáš novou inspiraci, nápady, informace k práci, když nějaké potřebuješ?*

- a. *Kurzy, knížky, net, jiní lektori, jiné...*

Zaměřené na znalost pojmů:

11. *Mohl bys mi říct alespoň větu ke každému z těchto pojmů? Co si pod nimi představuješ, co ti říkají... (tabulka s výčtem)*

Zaměřené na praxi lektora:

12. *Které z nich bys řekl, že využíváš ve své práci? V jakékoli podobě?*

13. *Jaký myslíš, že to má význam?*

14. *Měl/a bys zájem o nějaké informace, znalosti v tomhle (zpětnovazebním) ohledu?*

Ukončovací otázky

15. *Chtěl/a bys k našemu rozhovoru cokoli dodat? Poznámku, nápad, doporučení, ...?*

16. *Máš nějaké plány vzhledem ke své volnočasové práci?*

Ukončovací fáze byla dle doporučení plánována na min. 5–10 min (Švaříček, Šed'ová 2007), ale v průběhu rozhovorů se ukázalo, že je mnohem vhodnější nejprve ukončit nahrávání, a tedy samotný rozhovor a touto fází projít mimo záznam. Respondenti se cítili lépe a cíle fáze byly tedy o to efektivněji naplňovány.

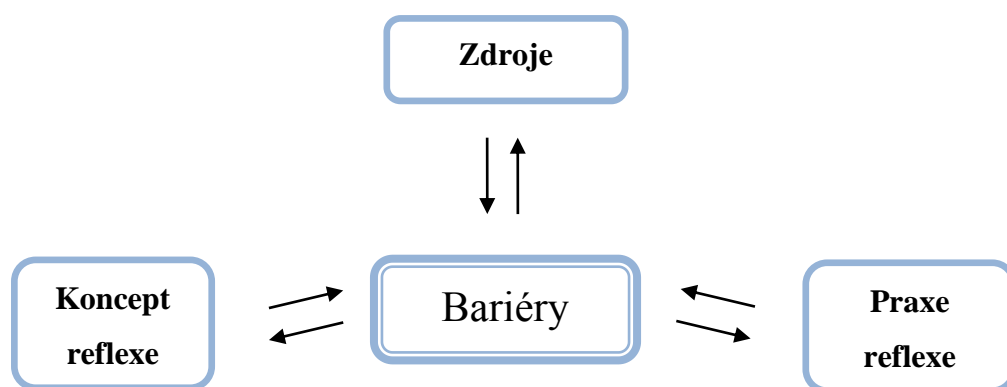
Po ukončení rozhovoru jsem popřál mnoho zdaru a pohody v lektorské práci, znovu poděkoval za poskytnutí rozhovoru a příjemnou spolupráci a opět zdůraznil princip důvěrnosti a vystupování respondenta výzkumu pod pseudonymem (Švaříček, Šed'ová 2007).

V rozhovorech byla snaha o vyjadřování (používání výrazů a pojmů) blízké respondentovu. Specifická podoba otázek byla vždy dílčím způsobem modifikována vstříc plynulosti jednotlivých rozhovorů a s ohledem na pocity a motivaci respondenta byly otázky doplňovány či vynechávány dle rozsahu a délky celého rozhovoru.

3.5. Presentace výsledků

Na základě provedených rozhovorů byla provedena kódování dle metod zakotvené teorie ((Strauss, Corbinová 1999). Data byla dle významových jednotek řazena do vyšších celků – kategorií a konceptů, ze kterých bylo sestaveno následující schéma.

Schéma zobrazuje souvislosti mezi výroky jednotlivých respondentů, které formují koncepci využívání zpětnovazebních technik a plynutí procesů v pojetí práce volnočasového lektora A-TOM. Vyšší významové celky ilustrují postup od jednotlivých zdrojů tvořících formativní zkušenosti skrze určité bariéry vstříc vlastnímu konceptu zpětnovazebních technik a procesů (ZTaP). Tento koncept je pak opět skrze rozličné bariéry ve větší či menší míře uváděn do praxe. V jednotlivých bodech lze zpětně tyto vyšší celky dělit a získat tak specifitější informace o jejich původu a charakteru. Zásadní kategorií pro všechny kroky procesu však byla v konečném pojetí shledána kategorie bariér. Tato kategorie hraje klíčovou roli při vstupních i výstupních fázích a při bližším zkoumání je také patrná její souvislost se všemi kroky celého procesu. Proces je reverzní a kategorie bariér tak byla identifikována jako kategorie centrální, ovlivňující všechny dílčí kategorie a proces jako takový v celém jeho průběhu. Po novém uspořádání vztahů deklarujících vazby mezi hlavními kategoriemi a centrální kategorií bylo vytvořeno schéma, které definuje nově vytvořenou teorii popisující pojetí a využití zpětnovazebních technik a procesů v práci volnočasového lektora A-TOM.



Tabulka 3: Druhé schéma pojetí a využití zpětnovazebních technik a procesů v práci volnočasového lektora A-TOM

3.5.1. Schéma překonávání bariér

V uvedeném schématu figurují čtyři hlavní koncepty, jež vyplývají z kategorií sestavených z výpovědí (významových jednotek) respondentů. Jsou to: Zdroje, Koncept ZTaP, Praxe ZTaP a centrální kategorie: Bariéry.

3.5.1.1. Zdroje

Respondenti provedeného výzkumu v souvislosti se svou prací uvedli několik hlavních zdrojových oblastí. Tyto oblasti byly identifikovány jako dílčí kategorie konceptu Zdroje, a to jako Vzory, Knihy, Kurzy a Jiné zdroje. Pro ilustraci lze uvést alespoň několik výpovědí:

Vzory „*Tak hodně vlastně toho čerpám z toho co jsem zažil já jako malej, tak z toho se snažím hodně vycházet, protože si myslím, že ty jeho hodnoty nebo to co mi dokázal předat mělo jakoby nebo má velkou váhu a že mě toho hodně naučil, tak se to snažím takhle předávat dál.*“ J86

Dále: K168, J46, J52, Kv74, L49, V46, A46, Z52, Jv30, D6, D68, P119, Q32 (...)

Knihy „*Ale samozřejmě když potřebuju dejme tomu co se týče nějakýho programu, tak sáhnu po nějaký knížce, někdy třeba i to může bejt nějaká kniha o... nemusí to bejt jenom o hrách, ale o nějakých jiných dovednostech a nějaký manuální práci, činnosti a v neposlední řadě, když děláme téma tábora tak taky často podle knížky ale i podle filmů teda.*“ J86

Dále: K172, K168, K180, J88, J90, Kv76, Kv80, H66, H68, L55, L53, Ji62, V48, A48, Ju32, P33, D64, D66, Q32 (...)

Kurzy – „*My vlastně od LTŠky vlastně nějakým způsobem tohle děláme.*“ P14

Dále: L47, A48, Q12 (...)

Jiné zdroje „*(...) hlavně na internetu, když už (...)*“ K182, „*Hranostaj.cz*“ K184

Dále: K74, H66, L53, L59, Ji60, V48, A52, Z50, Z52, P31, P119, Q34, Ma34 (...)

Tyto dílčí kategorie jsou kategoriemi prvotními, ke kterým se následně volnočasoví lektoři navracejí a jejichž výčet postupně potenciálně rozšiřují. Tato vazba vedoucí z Konceptu ZTaP či Praxe ZTaP však vždy probíhá skrze centrální kategorii Bariéry.

Nejčastěji byly uváděny jako hlavní zdroje personální, tedy Vzory zosobněné ostatními volnočasovými lektory (lektory s vyšším postavením téhož oddílu – hlavní vedoucí, se stejným postavením téhož oddílu, obecně lektory jiných oddílů) a dále převážně rovnocenně příslušníci sociální skupiny lektora s podobnou oblastí působení či zájmu (rodina, spolužáci, kamarádi).

V oblasti zdrojů kategorie Knihy byla vysledována také tendence k selektivnímu vybírání potřebných kapitol namísto práce s celou publikací a množina uváděných knih využívaných pro lektorskou práci v oddíle byla spíše staršího data vydání. Nejčastěji se objevovala autorská jména jako Zapletal a Neuman, a to převážně ve vztahu k jejich sborníkům her, ze kterých je pro práci selektivně vybíráno. Dále jako inspirační zdroj figurovaly knihy žánru

science-fiction či fantasy; metodické knihy, tedy převážně zahraniční či novějšího data vydání mezi hlavními zdroji zmiňovány nebyly.

Jako třetí výrazný zdroj byl zmíněn internet. Zde byl nejvíce zmiňován skautský herní portál Hranostaj.cz a vyhledávač Google. V tomto spojení byl opět primární cíl výplň programu či úžeji – herní složka programu, což odpovídá tendenci v oblasti zdrojů knižních.

3.5.1.2. Koncept ZTaP

Na základě Zdrojů si volnočasoví lektori vytvářejí vlastní představy o podobách ZTaP. Tyto koncepty jsou souborem představ o provedení, průběhu a významu množiny zpětnovazebních technik a procesů (viz *Schéma 1*), jež však prozatím nejsou uvedeny v praxi. Pro ilustraci opět uveďme některé z nich:

Zařazení ZTaP – „Chce to i vodstup časovej, třeba den, dva, ne moc. Protože nejdřív jsi nabítej dojmů (...) a trochu to kalí mysl.“ Ju40

Význam ZTaP – „(...) myslím si, že ty děti se potom mnohem líp rozvíjej a líp spolu spolupracují a když se uměj společně o tom bavit o tom problému, tak jim to určitě něco dá do života.“ L44

Role lektora v ZTaP – „Je zase je nutný nechat jim prostor aby řekli co chtěj, protože některý na srdci něco maj, ale nevyžadovat po všech aby něco řikali,“ K98

Metody ZTaP – „Tak u nás jsou většinou teda ty diskuse, ale znám třeba kartičky s těma medvídkama“ Kv34

Dále: K146, K140, K 92, K82, K196, J32, J40, J44, J62, J68, L44, Ji52, Ji56, Ji26, V28, V66, A36, Z30, Z44, Z62, P41, D56, Pe109, P125, Ma42(...)

Proces tvorby a korekce Konceptu ZTaP je neustálý a vazby vedou nejen z kategorie Zdroje, ale také z Praxe ZTaP, přičemž obě cesty vedou právě přes centrální kategorii. Koncepty se tedy navzájem neustále ovlivňují, doplňují a jsou na sobě závislé.

V kategorii Konceptu ZTaP bylo nalezeno mnoho rozporů mezi znalostí metod, postupů, cílů zpětnovazebních technik a následnou praxí. Tyto rozpory jsou dle vytvořené teorie důsledkem bariér ve směru Koncept ZTaP – Bariéry – Praxe ZTaP a budou uvedeny níže v kapitole Fungování schématu.

Hlavním rysem Konceptů ZTaP zúčastněných lektorů je však jakási neutříděnost významu a nízká znalost východisek zpětnovazebních technik návazných na zpětné uchopení prožitého,

a tedy efektivnější učení. Takovým příkladem je třeba obecnost vyjádření, že díky zpětnovazebním technikám si z aktivity děti „něco odnesou“ (Ji44, V28, Ju 38,...).

Následující tabulka pak upřesňuje, ke kterým pojmům se respondenti vyjadřovali, které nějakým způsobem pojímali, a naopak které buď nezmínili vůbec, či pouze ve spojení s jejich naprostou neznalostí a „neuchopitelností“.

Pojem Respondent	K	J	Kv	H	L	Ji	V	A	Z	Ju	P	D	Pe	Q	Ma
Zpětná vazba	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Cílená / Řízená zpětná	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Reflexe	•	–	–	•	•	•	•	•	–	•	•	•	•	–	–
Review	•	–	–	•	–	•	–	•	–	•	–	•	–	•	–
Debriefing	–	–	•	–	•	•	–	•	–	–	–	–	–	–	–
Processing / zpracování	•	•	•	–	•	–	–	•	–	•	–	•	•	•	–
Hitace	–	–	–	–	•	–	–	–	–	•	–	–	–	•	–
Rozbor	–	•	•	•	•	–	–	•	–	•	•	•	–	•	•
Facilitace	–	–	–	–	–	–	–	•	–	–	–	–	–	–	–
Servis	–	•	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	•	–	•
Sharing / sdílení	•	•	•	•	•	–	–	•	–	•	•	•	•	•	•
Appraisal / zpětné	•	•	•	•	•	–	–	•	–	•	•	•	–	•	•
Assessment / posuzování	•	•	–	•	•	–	–	–	–	•	–	•	–	•	•

Tabulka 4: Přehled pojmů pojatých a popisovaných lektory A-TOM

3.5.1.3. Praxe ZTaP

Třetí hlavní kategorií je Praxe ZTaP. Zde se nachází uskutečněné zpětnovazební techniky a procesy zařazované jak vědomě, tak i bezprostředně, bez uvědomění jakékoli návaznosti na předchozí koncepty či metodiku. Tato kategorie dává vyniknout důležitosti role, kterou hraje centrální kategorie Bariéry při přechodu Konceptu ZTaP do Praxe a druhým směrem právě v rozdílnosti teorie a konečné reality. Také osvětluje rozsah a pojetí zpětnovazebních technik dotazovaných volnočasových lektorů v jejich práci a umožňuje další analýzu možných potřeb této skupiny (viz kap. 3.1.7. Diskuse).

Kategorie zahrnuje – stejně jako kategorie Koncepty ZTaP – výpovědi o obsahu, metodách, významu, cílech ZTaP a další. Čerpá však již z vlastní zkušenosti a praxe lektorů. Pro ilustraci opět několik příkladů výpovědí a jejich kódování:

Zařazení ZTaP – „každý den máme nástup a hodnotíme co a jak proběhlo, chválíme a shrnujeme den, co třeba bylo dobrý a tak, kdo vyhrál a kdo kolik dostane bodů do celotáborovky.“ H36

Role lektora v ZTaP – "Tak to skončilo, já jsem jim řekla jak mi to přišlo" K84

Obsah ZTaP – „To se tak jako shrne a řeší se co se bude dělat druhý den, ale taky se bavíme co se dělo a co z toho (...)“ V36

Význam ZTaP – „No mně to přináší třeba názory ostatních, že si třeba uvědomím, že to třeba vidím z jinýho úhlu a tak...“ Z48

Další: K80, K72, K84, J64, J72, J74, Kv42, Kv46, Kv34, H36, H37, H40, J28, J52, V28, V36, A32, Z30, Z38, Z42, Z62, Ju24, P14, P16, P22, Pe103, Q24, Q20, D24, D 48, D22, Ma20, Ma24, (...)

V této kategorii se potvrdila souvislost s primárními zdroji a způsobem práce s nimi. Nejčastější zpětnovazební technika užívaná dotazovanými lektory byla dle jejich výpovědí technika „zpětné vazby“ podávaná vůdčími osobnostmi mezi sebou, později po ukončení aktivity, a to primárně za účelem zhodnocení připravenosti programu, materiální připravenosti a sekundárně chování účastníků a lektorů. Hlavním cílem tedy bylo následné provedení akce či programu lépe právě z těchto stránek a cílovou skupinou nebyly děti, ale právě lektori a jejich program a práce. Tato metoda nebyla nijak více strukturovaná, vždy měla podobu diskuse v prostorách přirozených danému oddílu a byla různě direktivně vedena. Toto pojetí odpovídá právě uchopení Zapletala (1985), Choura (2000) či Tetoura (et kol. 1989) a dalších publikací braných lektory spíše jako zdroj herní, nikoli metodický.

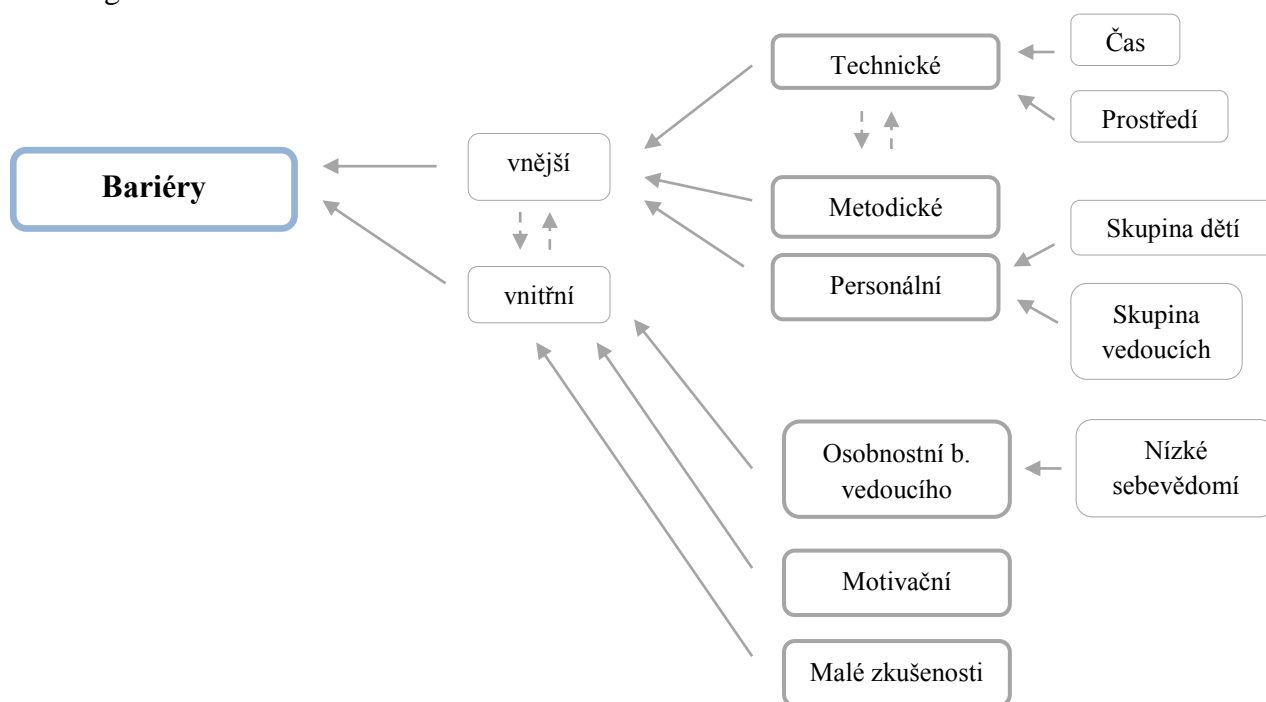
Další využití zpětnovazební techniky bylo částečně v souladu s výkladem Hermochové (1994) a Šimanovského, Šimanovské (2005), tedy vnímání zpětné vazby jako přirozené součásti komunikace, ovšem s vyšším uvědoměním lektora o průběhu tohoto procesu a jeho občasnou iniciací rozhovorů. Rozhovory byly s účastníky prováděny nejčastěji po aktivitě či později v návaznosti na ni, a to s cílem podobným hitaci ve výkladu PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zouňková 2007) – zjištění kvality, oblíbenosti, přínosu z hlediska účastníka.

Výjimečně bylo využito jiných technik odpovídajících pojetí uvedených autorů – např. techniky dotazníkové odpovídající školní zpětné vazbě (Šimanovský, Šimanovská 2005), debriefingu, odstraňujícímu negativní vliv a emoce z aktivity (Hartl, Hartlová 2010), či sdílení formou diskuse (Šimanovský 1998).

3.5.1.4. Bariéry – centrální kategorie

Hlavní, centrální kategorií byla po sestavení a následné analýze schématu ustanovena kategorie Bariér, tedy soubor jakýchsi překážek ovlivňujících, omezujících či zcela znemožňujících přístup lektora k ostatním kategoriím. Zprvu se zdálo, že tyto Bariéry signifikantně ovlivňují pouze přístup ke Zdrojům a posléze k realizaci ZTaP, z postupného dotváření zakotvené teorie však v závěru vyšlo najevo, že hrají klíčovou úlohu v celém procesu mapujícím zpětnovazební techniky a postupy volnočasových lektorů A-TOM. Dle výpovědí respondentů lze tyto bariéry nejen identifikovat, ale zároveň rozčlenit do několika skupin.

Prvotní členění lze vidět v označení bariér vnitřních a vnějších. Vnější bariéry představují překážky, které jsou lektorovi kladeny do cesty druhou osobou či vnějšími činiteli. Tyto bariéry lze dále dělit na technické, metodické, personální a jiné¹⁷. Vnitřní bariéry reprezentují intrapersonální činitele. Schéma dále poukazuje na možné souvislosti mezi jednotlivými subkategoriemi.¹⁸



Tabulka 5: Postup od významových jednotek přes koncepty až po tvorbu kategorie Bariér

¹⁷ Výčet se vztahuje k výpovědím dotazovaných účastníků výzkumu a s dalším vzorkem či opakováním, prohloubením dotazování by mohl být rozšířen (viz kap. 3.1.7 Diskuze, návrh na pokračování a zefektivnění práce volnočasových lektorů).

¹⁸ Například u vztahu Technických a Metodických bariér vzájemný vztah vyplývá z předpokladu, že pokud jsou lektorovi známy metody pro zvládnutí ZTaP v krátkém čase, není pro něj tato technická bariéra překážkou. Naopak, pokud nemění prostředí a má jistotu časového úseku, může s úspěchem opakovat známý okruh ZTaP bez potřeby změny či inovace. Podobných vztahů pak lze ve schématu najít vícero, do schématu však již zařazeny nebyly.

Vybrané ilustrační příklady souvislých významových jednotek:

Osobnostní bariéry ved. – Nízké sebevědomí – „Jako až na takovouhle hru nebo něco takového jsem si nikdy netrouf.“ J56

Malé zkušenosti – „(nedělá to protože) asi na to nějak jakože... jsem to nikdy třeba neviděla, takže to tak ani neuplatním a spolím na to, že ty děti třeba k tomu dojdou samy.“ A26

Personální – skupina dětí – „ (...) je jich fakt hrozně moc a ty malý z toho moc nemaj, tak je to spíš takový, že se hodně rychle jede dál prostě aby se zabavili, že se to tak úplně nedá... A oni na to ani tak nejsou no...“ V38

Technické – Čas – „(reflexe na schůzkách) No to spíš ne, tam na to není čas. Tam hlavně hrajem nějaké krátké hry.“ H52

Další: J56, J98, Kv40, H52, H56, H64, L40, L42. L68, V28, V38, A24. A26, A68. A74, Ju22, P43. (...)

3.5.1.5. Popis fungování schématu

Z výše uvedeného schématu vyplývá, že respondenti, tedy lektori A-TOM, jsou ve vztahu ke zpětnovazebním technikám a procesům neustále konfrontováni s překážkami – bariérami, které jejich práci ovlivňují a limitují. Tyto bariéry mají vždy specifickou podobu, která je odvislá od směru, ve kterém schématem (tedy realitou lektora) procházíme, a to nezávisle na jejich rozdělení (vnitřní x vnější).



Tabulka 6: Část schématu pojetí a využití zpětnovazebních technik a procesů v práci volnočasového lektora A-TOM; vztah Zdroje – Koncept ZTaP

Začneme-li od kategorie Zdrojů ve vztahu ke Konceptům ZTaP, spatříme ve výpovědích respondentů návaznost současných konceptů a pojetí ZTaP na předchozí zkušenost, která pro tato pojetí tvoří základ. Současné lektorovy Koncepty ZTaP ovlivňují výběr budoucích Zdrojů (obohacujících současné Koncepty) stejně jako korigují náhled na Zdroje minulé. Bariérami v tomto vztahu byly například motivace ke studiu, kvalita okolní skupiny či vnímání publikací jako teorie odtržené od reality:

Bariéra vnitřní – Motivace: „Vím, že máme k dispozici na zimní klubovně tři knížky – Hry v přírodě, Hry v klubovně a Hry v tělocvičně, ale abych se přiznal, tak jsem to ještě neotevřel. Jako pořád si říkám že jednou, ale nikdy jsem se k tomu nějak neměl.“ P33

Bariéra vnější – Skupina vedoucích: „No možná jen, že je asi trochu škoda, že ty lidi, co tam se mnou dělaj nemaj aspoň trochu náhled na to, co se má dělat. Že vlastně nikdo z nich nemá pedagogický zaměření... když neberu teda hlavní vedoucí, co má peďák.“ L68

Bariéry vnější – Knihy jako pouhá teorie, Čas: „Tak hry asi z internetu a jinak jakoby jo, půjčuju si knížky co jsme měli ve škole a tak, tu teorii ale to prostě ti asi nic moc nedá, teda je to takový... nevím. Navíc já teď na to jakoby nemam čas jo, že si sem tam něco přečtu, ale prostě ne vždycky to využiju.“ V48



Tabulka 7: Část schématu pojetí a využití zpětnovazebních technik a procesů v práci volnočasového lektora A-TOM; Koncept ZTaP – Praxe ZTaP

Dalším vztahem je vztah Konceptu ZTaP k Praxi ZTaP. Bariéry v tomto případě představují překážky omezující nebo znemožňující realizaci vytvořených konceptů či druhým směrem – například postoj předpokládající odtrženost teorie od praxe.

Bariéra vnější – Personální – Negující autorita: „No, nepovídáme. To právě jsem se snažila už loni jako nějak zařadit – k ohni večer, to se úplně hodí. No, to neprošlo, tak to zkusim letos znova, nevím jestli to projde.“ L40

Bariéra vnitřní – Motivace: „Ale že bych s nima rozebíral, že bych si s nima sed a rozebíral každou etapu, tak to by asi nešlo, já bych toho taky asi nebyl schopnej, mě by to asi taky nebavilo.“ Ju22

Bariéra vnější – Personální – charakter skupiny: „tim, že tam jsou ty menší, tak to úplně nejde – my se jako snažíme to dělat pro všechny a je to spíš takový hravý než že by z toho něco jako bylo, že by si něco odnášeli...“ V28

Bariéra vnitřní – Postoj k teoriím: „Mě by spíš zajímalo, jestli ti, kteří to dokážou rozebrat do mnoha bodů, jak vypadají jejich úspěšný hry, protože by mě zajímalo, zda by třeba byli schopnými vedoucími dětských oddílů, jestli by se neutopili v moři pojmů, když by jim hlavou pořád

probíhalo hlavou to, jak si to napsali. Připadá mi to prostě trošku stranou od života, pro někoho kdo už to vyučuje“Ji56

Přítomnost bariér také dokládají rozpory mezi Koncepty ZTaP a její Praxí u jednotlivých respondentů. Tyto bariéry mohou být intrapersonální, související s osobností lektora či znalostí metod, nebo vnější.

Koncept ZTaP lektora z hlediska dětí: „Smyslem a cílem je podle mě uvědomit si (...) sám sebe, své chování, své pocity u určitéch věcí, určitéch aktivit, s určitéma lidma, který teda zpravidla znaj (...)“ a také "určitě poznat to okolí" a své i jejich chování (například ve vypjatějších situacích) "dát jako ven, pojmenovat" K134; "Je zase je nutný nechat jim prostor aby řekli co chtějí, protože některý na srdci něco maj..." K98

Praxe ZTaP lektora z pozice vedoucího reflexe: „Tak to skončilo, já jsem jim řekla jak mi to přišlo" K84



Tabulka 8: Část schématu pojetí a využití zpětnovazebních technik a procesů v práci volnočasového lektora A-TOM; Praxe ZTaP - Zdroje

Posledním vztahem ve schématu je vztah mezi realitou – Praxí ZTaP a Zdroji. Při praxi se volnočasový lektor dostává do kontaktu s jinými lektory, vzory, jsou mu doporučovány další publikace, kurzy a jeho Formativní zkušenosti jsou tímto stále bohatší. Zdroje – Formativní zkušenosti pak opět obohacují lektorův repertoár a rozšiřují obzory metod a přístupů uplatnitelných v praxi. Bariéry zde v prvním směru tvoří přejímání Bariér vzorů, jiných lektorů či celková oblast působení, ve které se lektor nachází.

Zdroje – Formativní zkušenosti – Vzor: „Jako malí jsme jezdili s bráchou a ještě s pár lidma na chatě jsme byli vždycky měsíc na té chatě a měli jsme tam takovej pseudotábor s dědou. (...) Takže tohle mám v sobě tak nějak jako zakořeněný, ale v podstatě tím, že ve skutečnosti teď s těma dětma musím pracovat já, tak až teď se to dostává do té konkrétní formy jak s nima nakládám já. Ale to není jako nějaká konkrétní informace, to je prostě to, co jsme odkoukali od něj.“A48

Zdroje – Formativní zkušenosti – Vzor, autorita, knihy, skupina lektorů: "Od mého vedoucího, potom z knížek a potom ze zkušeností ostatních známých, který se v týhle branži pohybují"K168

Zdroje – Formativní zkušenosti – Okolní skupina: „*Mně řikaj na základce, že děti jsou rok od roku horší. Já jsem tomu nevěřil, ale řekl bych, že na tom něco je.* J98

Zpětně je pak praxe omezována na výčet pouze těch Zdrojů, ke kterým se lektor dostane a které uzná za Formativní zkušenosti (viz Schéma 1).

Na tomto místě by bylo vhodné uvedení hlavních bariér využití zpětnovazebních technik a procesů volnočasového lektora A-TOM. Jak ale vyplynulo z výzkumu, bariéry jsou výrazně individuální, proměnlivé, a ač spadají pod kategorie společné všem lektorům (Vzory, Prostředí, Skupina, atd.), jednotlivě se vždy velmi liší. Pro další práci je tak klíčové zjištění, že tato kategorie je závislá na ostatních třech hlavních kategoriích – Zdroje, Praxe ZTaP, Koncepty ZTaP, je variabilní, výrazně individuální a při případném odstraňování bariér je tak třeba analýzy těchto hlavních kategorií a práce dle vytvořeného schématu. Na jeho základě lze pak zjištěné bariéry efektivně překonávat a odstraňovat.

3.6. Diskuse

Z výzkumu vyplývá, že míra využití zpětnovazebních technik a procesů v pojetí volnočasových lektorů A-TOM je poměrně vysoká, většinou však lektori využívají jednoduché či v rámci komunikace přirozené postupy a metody. Ve využití strukturovanějších technik či různých metodických přístupů lektorům brání množina překážek identifikovaných jako kategorie Bariér (centrální kategorie schématu) a obsah této množiny je velmi proměnlivý, individuální. Výčet a podoba zpětnovazebních technik a procesů jsou často přímo závislé na osobní zkušenosti nebo návycích vycházejících primárně z lektorova okolního prostředí a preferovaným zdrojem nových postupů jsou hlavně okolní vedoucí či jiné (oblastí působení obdobné) vzory. Zásadní se tedy jeví aplikace schématu využití ZTaP vždy na jednotlivé skupiny lektorů, identifikace obsahu kategorií, složení bariér a následné odstraňování těchto překážek postupem skrze schéma. Ideální metodou jsou modely učení využívající různých podob zpětné vazby (Činčera 2007), preferovaní zprostředkovatelé jsou volnočasoví lektori, vedoucí, instruktoři stejné či podobné organizace a zaměření.

Je otázkou, zda vytvořené schéma odpovídá pouze výseku lektorů A-TOM, či naopak větší skupině lektorů, například vedoucím jiných, podobně zaměřených organizací (Junák, Pionýr, Liga lesní moudrosti, ...), a bylo by žádoucí provést obdobný výzkum i v těchto skupinách. Vzhledem k charakteru významu a přínosu zpětnovazebních technik a procesů je také třeba zvážit, zda by nebylo žádoucí zmonitorovat stav i v ostatních segmentech neformálního vzdělávání (například v rámci dílčích organizací a sdružení spadajících pod ČRDM).

Takovýto výzkum by pak mohl pomoci zvýšit efektivitu práce lektorů a přínos pro členy či účastníky dílčích akcí (včetně širší veřejnosti, jež je častou cílovou skupinou akcí pořádaných těmito organizacemi). Vzhledem k zájmovému, dobrovolnému (nevýdělečnému), a tedy často nízkoprahovému charakteru většiny ze zmiňované skupiny organizací by tak dopad takového postupu mohl být rozsáhlý – na velké množství jednotlivců i různých sociálních skupin. S přihlédnutím k provedenému výzkumu a výsledku, že nejsilnějšími zdroji jsou vzory a zdroje personální, by také případný prvotní zásah nebyl ojedinělou intervencí, ale spíše iniciátorem a katalyzátorem dalších přirozeně, samostatně postupujících pozitivních změn.

Na základě informací a výsledků vzešlých z výzkumu byl navržen postup primárně ověřující závěry a schémata využití zpětnovazebních technik a procesů, sekundárně identifikaci bariér a jejich odstranění a terciárně překonávání bariér lektorů v okolí účastníků a jejich domovských oddílech. Tento postup by měl být uveden v praxi na Letní táborové škole 2012 a následně by se měl každý rok s dílčími modifikacemi opakovat a ověřovat. Letní táborová škola je místem setkání mladých lektorů různých oddílů A-TOM, vzorek je náhodný (účastníci se samostatně a dobrovolně přihlašují) a je limitován pouze členstvím, věkem a rozhodnutím hlavních vedoucích jednotlivých oddílů o jejich zařazení.

V rámci Letní táborové školy by tedy u účastníků mělo dojít k ověření schématu, následné identifikaci obsahu jednotlivých kategorií (Zdroje, Teorie ZTaP, Praxe ZTaP) a odhalení individuálních (či skupinově souhlasných) Bariér. Vzhledem k výzkumem odhaleným preferencím vzorů a ostatních, případně výše postavených lektorů jako primárních Zdrojů, by instruktoři LTŠ byli ideálními mediátory informací a vzhledem k charakteru kurzu by měla být zajištěna i určitá vysoká míra motivace účastníků. Postupem po kruhovém vztahu kategorií by účastníci měli možnost nejen identifikovat současné vlastní, ale i získat nové, doposud neobjevené Zdroje, za pomoci lektorů překonat bariéry vedoucí ke Konceptům ZTaP a tento vztah ověřit vlastním hledáním či tvořením konceptů. Následně by měli možnost (sérií vytvořených aktivit a jejich provedením) převést koncepty do Praxe a překonat osobní bariéry v tomto vztahu. Překonávání by bylo usnadňováno charakterem prostředí a vlastním uvědomováním tohoto posunu za doprovodu zkušenějších. Poslední vztah Praxe ZTaP – Zdroje by byl završením celého procesu a Bariéry by zde byly odbourávány porovnáváním právě provedené praxe (získané zkušenosti) s vybranými Zdroji, které figurovaly již na počátku, a současně využitím zpětnovazebních technik, metod a procesů jednotlivých modelů učení (Činčera 2007) na samotný proces aplikace celého schématu. Účastníci by tak měli

možnost za doprovodu instruktorů, v bezpečnější skupině, překonat osobní Bariéry, obohatit své kategorie a následně působit jako Zdroje pro své okolí, ve svých oddílech. Přidanou hodnotou by bylo každoroční opakování kurzu, kam přijíždí opět jiní lektoři, avšak mnohdy ze stejných oddílů. Zde by bylo zajímavé srovnání posunu v obsahu kategorií, zvláště ověření premisy důležitosti a vlivu loňských účastníků kurzu na jejich okolí.

Na základě závěrů portugalských univerzitních výzkumníků z roku 2010 (Bhati, et al. 2010) však bylo prokázáno, že identifikace vnímaných bariér (percieved barriers) v rozvoji jedince a jejich následné odstranění není konečné a maximálně efektivní řešení. Výsledky studie zaměřené na oblast „knowledge management“ ukázaly, že pro signifikantní zlepšení výchozího stavu je nutné identifikovat nejen kategorii bariér, ale také kategorii facilitátorů (facilitators), které v rozvoji nebrání, ale naopak jej podporují a usnadňují. Jedině identifikací a prací s oběma těmito skupinami ve vzájemném propojení je dosahováno žádoucích významných posunů. Z tohoto důvodu bude na kurzu stejným způsobem jako s kategorií Bariér pracováno s kategorií vlivů, které implementaci ZTaP v práci lektorů usnadňují a i o jejich roli bude celý proces obohacen.

S odvoláním na výzkumy v oblasti environmentálního vzdělávání (Rickinson 2001) a ovlivňování chování (Zelezny 1999) lze také považovat vícedenní zážitkový kurz LTŠ za ideální prostředí, a to díky možnosti zařadit programy opakovaně a v ucelených, delších blocích.

3.7. Limity výzkumu

- Již z charakteru kvalitativního výzkumu je obtížné formulovat kvantitativní predikce (Hendl 2008), proto si výzkum nedává za cíl vztahovat závěry na jiný či širší vzorek respondentů, než se kterými byl realizován. V otázce rámcového přesahu nesou tedy získaná data a závěry primárně informační hodnotu s inspirací k možnému zkvalitnění práce volnočasových lektorů jako pedagogicko-výchovné skupiny a mohla by působit jako iniciátor dalších, rozsáhlejších výzkumů v této oblasti.
- Z důvodu udržení vhodné atmosféry, přátelského prostředí a pozitivního naladění respondenta v průběhu i po skončení rozhovoru (Patton 2002) byl rozhovor vždy ukončován v okamžiku, kdy motivace respondenta začala viditelně klesat. Dialogy s respondenty tak měly vždy různou délku a rozličné bylo i množství vytěžených dat a hloubku rozhovoru. Spolu k přihlédnutí k tomuto faktu a dalším již zmíněným argumentům by v budoucí práci s danou skupinou bylo vhodné opakované sezení navržené v kap. 3.1.4.

- Aplikovaná metoda výběru vzorku (kritériu heterogenity, účelové vzorkování – Hendl 2008) byla zvolena na základě stanov dané organizace (A-TOM 2010) a jejím vnitřním zavedeným prostředkům – kurzům, jak zvyšovat fundovanost a efektivitu svých lektorů. Kurzy se však, dle provedeného výzkumu, nakonec neukázaly jako hlavní ze zdrojů ani zásadní činitel ovlivňující globální využití zpětnovazebních technik a procesů v práci lektorů (ač by mohly být a v ojedinělých případech i byly klíčovým prvkem k pozitivní změně stavu – viz kap. 3.1.6, Zdroje). V případě opakování či rozšiřování výzkumu by tedy bylo vhodné soustředit se na jednu specifickou skupinu (například hlavní vedoucí oddílu – dle výsledků jeden z hlavních zdrojů), pokusit se pojmout její většinu či celek případně pracovat vždy s náhodným výsekem vzorku a proces v časových cyklech opakovat a revidovat (viz návrh v kap. 3.2.)
- Vzhledem k charakteru metody sběru dat – polostrukturovaných rozhovorů (Švaříček, Šed'ová 2007) – byla zakotvená teorie a závěry z ní vycházející postaveny výlučně na výpovědích respondentů a ověřování probíhalo vzájemným porovnáváním jejich dílčích částí. Nelze tedy s jistotou verifikovat pravdivost či objektivitu výpovědí jako celků, a třebaže byl již v úvodu zvolen konstruktivistický přístup k části týkající se vnímání reality samotnými lektory, realitu samou a faktické provedení zmiňovaného by bylo vhodné následně podrobit zkoumání například zúčastněným pozorováním (Švaříček, Šed'ová 2007). Zkoumání lektorské praxe, tedy reálného provedení a uchopení zpětnovazebních technik, však nebylo cílem práce a získané výsledky v tomto směru mohou být považovány za inspirativní při směřování dalších výkumů.

4. Závěr

Cílem práce bylo na vybraných příkladech vyhodnotit, jak volnočasoví lektori vnímají, chápou a interpretují zpětnou vazbu v kontextu své práce, jaký význam jí přisuzují a jak v této oblasti získávají informace a znalosti; dále pak vyhodnotit, do jaké míry tyto interpretace korespondují s pojetími vyjádřenými v dostupné odborné literatuře a na základě provedené komparace navrhnout doporučení k zefektivnění určené lektorské práce.

Pro výběr souboru respondentů byla zvolena metoda heterogenního, účelového vzorkování, pro sběr dat hloubkové, polostrukturované rozhovory a ve fázi analýzy kvalitativních dat byl použit postup zakotvené teorie vedoucí k vytvoření závěrečného schématu pojetí zpětné vazby volnočasovými lektory A-TOM ČR.

Závěrem výzkumu a výsledkem metody zakotvené teorie bylo sestavení schématu pojetí a využití zpětnovazebních technik a procesů v práci lektora A-TOM. Toto schéma obsahuje tři hlavní kategorie: Zdroje, Teorie ZTaP, Praxe ZTaP a centrální kategorii Bariéry. Hlavní kategorie jsou navzájem obousměrně propojeny a ve všech vztazích procházejí skrze centrální kategorii. Toto schéma vysvětluje mechanismy, které vedou k od samotného zdroje, přes získání pojetí zpětnovazebních technik a procesů až k jejich praktickému využití a zásadní roli jakýchsi překážek – bariér, tedy právě centrální kategorie přítomné ve všech vztazích. Po bližší identifikaci právě této kategorie bylo následně možné pochopení limitního obsahu všech hlavních kategorií lektora a byla navržena metoda případné korekce – odstranění bariér a plné zprůchodnění cest schématu.

Na základě provedeného výzkumu lze konstatovat, že zpětnovazební techniky a procesy jsou mezi respondenty, přesněji v rámci dané organizace, vnímány a (dle výpovědí) aktivně využívány pouze v úzkém výseku z výčtu známých a v literatuře (zahraniční, domácí, odborné i neodborné) dostupných technik. Z provedených rozhovorů vyplývá, že lektori vnímají zpětnou vazbu primárně k uvědomění a budoucí nápravě programových a materiálových nedostatků, a to majoritně mezi vedoucími skupiny, staršími či obecně – mezi organizátory. V širším pojetí vnímají zpětnovazební techniky a procesy jako přirozenou součást komunikace či vědomý nástroj pro získávání informací. Využití zpětnovazebních technik a procesů pro účely katalyzace a zvýšení efektivity učení u účastníků (tedy i s účastníky) je spíše vzácným jevem, stejně jako její pojetí, případně uchopení v jakékoli celkově náročnější či strukturovanější podobě.

Informace a znalosti této oblasti odpovídají, respektive z velké části pramení z rozsahu, míry využití a vlastního zaměření literatury využívané k lektorské práci či z charakteru ostatních zdrojů. Výsledky poukázaly na fakt, že literatura je převážně periferním zdrojem informací o ZVTP, je výhradně česká, převážně staršího data vydání a plní spíš úlohu zdroje činností a her. Jako nejvlivnější a nejzásadnější zdroj (s uvedenými výjimkami) byla zmiňována oblast personální, tedy dostupné lektorské vzory, přátelé, oblastí zaměření, t. j. podobní příslušníci sociální skupiny jako lektor. Výrazným zdrojem informací a znalostí (podobného charakteru jako v případě literatury) byl také internet, jmenovitě skautský server Hranostaj.cz.

Na základě výsledků výzkumu bylo navrženo doporučení k zefektivnění určené lektorské práce v podobě zařazení programových bloků zpětnovazebních technik a postupů do náplně Letní táborové školy – lektorského semináře mladých vedoucích A-TOM ČR. Tento postup by měl nejen ověřit výsledky výzkumu, dát prostor k případnému zpochybnění a modifikaci závěrů, ale v případě potvrzení aplikovat sestavené schéma a za jeho pomoci překonat jednotlivé bariéry, které lektoři ve vztahu k dané problematice a jejímu uplatnění mají. Tento postup vychází z preferencí respondentské skupiny, doporučení studií zaměřených na neformální vzdělávání a předpokladu opakovatelnosti a benefitu každoroční kontroly výsledků.

5. Zdroje

- [1] BAHBOUH, Radvan. Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování. Ilustrace Jaroslava Bičovská. Brandýs n. L. [i.e. nad Labem]: Dar Ibn Rushd, 2010, 115 s. ISBN 978-80-86149-61-5.
- [2] BAKALÁŘ, Eduard. Předposlední psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 167 s. ISBN 80-717-8447-8.
- [3] BAKALÁŘ, Eduard. Psychohry: moderní společenské hry s psychologickou tematikou. Praha: Mladá fronta, 1989. ISBN 80-204-0079-6.
- [4] BARTOŇKOVÁ, H. Firemní vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2941-5.
- [5] BHATI, N., MERCER, S., RANKIN, K. and THOMAS, B., 2010. Barriers and Facilitators to the Adoption of Tools for Online Pedagogy. *International Journal of Pedagogies & Learning*, vol. 5, no. 3, pp. 5-19 ProQuest Central. ISSN 1833-4105.
- [6] BIECH, Elaine. *Training for dummies*. Hoboken, NJ: Wiley Pub., c2005, 386 s. ISBN 07-645-5985-0.
- [7] BOKOVÁ, Gabriela. Přínos neformálního vzdělávání programu tensing podle jeho absolventů. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Vedoucí práce Dipl.-Theol. Univ. Stanislava Ševčíková.
- [8] BOYATZIS, Richard E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, c1982, 308 s. ISBN 04-710-9031-X.
- [9] BRANDER, Patricia. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Vyd. 1. Překlad Eva Potužníková, Martin Potužník. Praha: Argo, 2006, 422 s. ISBN 80-720-3827-3.
- [10] BRTNÍK, Jiří a Jan NEUMAN. *Zimní hry na sněhu i bez něj: [sporty a další aktivity]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8329-3.
- [11] BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 2006, 639 s. ISBN 80-206-0820-6.
- [12] CALANDER, F., 2000. From the Pedagogue of Recreation to Teachers Assistant. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, no. 2, pp. 207-207 ProQuest Central. ISSN 00313831.
- [13] CAVANAGH, S., 2002. Foreign-Aid Groups use Nonformal Strategies to Educate Youngsters. *Education Week*, Dec 11, vol. 22, no. 15, pp. 10-11 ProQuest Central. ISSN 02774232
- [14] Centrální databáze kompetencí [online]. 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx#Co_jsou_kompetence
- [15] COMPASS: a manual on human rights education with young people. 2nd ed. Strasbourg: Council of Europe Pub, 2002. ISBN 92-871-4880-5.
- [16] Česká rada dětí a mládeže [online]. 2008 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.crdm.cz/view.php?cislocclanku=2008101502>
- [17] ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: *Vyhlášky ke školskému zákonu*. 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>

- [18] ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Školský zákon. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- [19] ČESKÁ ŠKOLA. Letní táborové školy A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže České republiky [online]. 2006 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: <http://lts.a-tom.cz/ceska-skola/>
- [20] ČINČERA, Jan a Milan CAHA. Výchova a budoucnost: hry a techniky o životním prostředí a společnosti. Brno: Paido, 2005, 167 s. ISBN 80-731-5099-9.
- [21] ČINČERA, Jan. Práce s hrou: pro profesionály. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
- [22] DOČKALOVÁ, Jana. Co je to neformální vzdělávání?. In: Neformální vzdělávání [online]. 2007 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: http://www.neformalnivzdelavani.cz/neformalni_vzdelavani.html
- [23] DRÁBKOVÁ, Jindra, Jiří ŠMÍDA, Miroslav MEIER a Jan JIHLAVEC. Průvodce studenta FP tvorbou odborné (závěrečné) práce. Moodle FP TUL [online]. 2012 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: <https://moodle.fp.tul.cz/mod/book/view.php?id=58428&chapterid=1737>
- [24] DRUCKER, Peter Ferdinand. Řízení neziskových organizací: praxe a principy. 1. vyd. Praha: Management Press, 1994, 184 s. ISBN 80-856-0338-1
- [25] FLANAGAN, John Clemans. The critical incident technique. Psychological bulletin. 1954, no. 51.
- [26] FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-802-5117-019.
- [27] GREENAWAY, the art of reviewing, Journal of the Institute of Training. ISSN 1469-977x.
- [28] HAILEMARIAM, A., 2001. Todays Children, Tomorrows Leaders: Are we Neglecting the Agents of Change?. Northeast African Studies, vol. 8, no. 1, pp. 105-114 ProQuest Central. ISSN 07409133.
- [29] HANUŠ, Radek a Jan HRKAL. Zlatý fond her II: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 165 s. ISBN 80-7178-153-3.
- [30] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [31] HARTL, Pavel. - HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Pavel Hartl, Helena Hartlová. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 807178303X.
- [32] HAYESOVÁ, Nicky. Základy sociální psychologie Přel. I. Štěpaníková. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 165 s. ISBN 80-717-8198-3.
- [33] HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [34] HENTON, Mary. Adventure in the classroom: using adventure to strengthen learning and build a community of life-long learners. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co., c1996, 234 s. ISBN 07-872-2459-6.

- [35] HERMOCHOVÁ, Soňa a Jan NEUMAN. Hry do kapsy I: sociálně psychologické, motorické a kreativní hry. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 2003a, [96] s. ISBN 80-717-8672-1.
- [36] HERMOCHOVÁ, Soňa a Jan NEUMAN. Hry do kapsy II: sociálně psychologické, motorické a kreativní hry. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 2003b, [96] s. ISBN 80-717-8673-X.
- [37] HERMOCHOVÁ, Soňa a Jan NEUMAN. Hry do kapsy III: sociálně psychologické, motorické a kreativní hry. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 2003c, [96] s. ISBN 80-717-8817-1.
- [38] HERMOCHOVÁ, Soňa a Jan NEUMAN. Hry do kapsy IV: sociálně psychologické, motorické a kreativní hry. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003d, [96] s. ISBN 80-717-8818-X.
- [39] HERMOCHOVÁ, Soňa. Hry pro dospělé. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 159 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0817-5.
- [40] HERMOCHOVÁ, Soňa. Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-852-8279-8.
- [41] HERMOCHOVÁ, Soňa. Hry pro život: sociálně psychologické hry pro děti a mládež. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-852-8279-8.
- [42] Holec, Ota a kol. Instruktorový slabikář. 1. vyd. Prázdňinová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210-5805
- [43] HOPPE, Siegrid. Sociálně psychologické hry pro dospívající. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 197 s. ISBN 80-717-8434-6.
- [44] Hora, P. a kol. Prázdniny se šlehačkou. Praha: Mladá fronta, 1984.
- [45] HRONÍK, František. Hodnocení pracovníků. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 126 s. ISBN 80-247-1458-2.
- [46] HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [47] CHOUR, Jiří. Receptář her: náměty a návody pro vedoucí dětí a mládeže. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 167 s. ISBN 80-717-8388-9.
- [48] KAZÍK, P.: Rukověť dobrého lektora. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 80-247-2453-9.
- [49] KOLB, D. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Prentice Hall, 1984.
- [50] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-807-3673-147.
- [51] KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. Manažerské kompetence, způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- [52] KUBEŠ, Marián. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- [53] KUENZI, M.T., 2006. Nonformal Education, Political Participation, and Democracy: Findings from Senegal. Political Behavior, vol. 28, no. 1, pp. 1-31 ProQuest Central. ISSN 0190-9320. DOI 10.1007/s11109-005-9000-3.

- [54] Letní táborové školy A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže České republiky. LTŠ [online]. 2006 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: <http://lts.a-tom.cz/novinky/>
- [55] LIESSMANN, Konrad Paul. Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Vyd. 1. Překlad Jana Zoubková. Praha: Academia, 2011, 125 s. XXI. století. ISBN 978-802-0016-775.
- [56] MACA, Radek. C: Neformální vzdělávání. NIDM [online]. 2007. vyd. 2011 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/neformalni-vzdelavani/vzdelavani/vzdelavaci-modul-zajmoveho-a-neformalniho-vzdelavani>
- [57] MCCLELLAN, David C. AMERICAN PSYCHOLOGIST. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence" [online]. 1973 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.lichaoxing.com/wp-content/ap7301001.pdf>
- [58] MILLER, Brian Cole. Teambuilding - 50 krátkých aktivit. Vyd. 1. Brno: Computer Press, c2007, 144 s. ISBN 978-802-5116-180.
- [59] NEUMAN, Jan. Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 1999, 315 s. ISBN 80-717-8292-0.
- [60] NEUMAN, Jan. Dobrodružné hry a cvičení v přírodě: [od 9 do 99 let]. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 1998, 325 s. ISBN 80-717-8218-1.
- [61] Oxford Dictionaries: The world's most trusted dictionaries [online]. 2010 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: http://www.oxforddictionaries.com/definition/process?q=processing#process__8
- [62] OXFORD DICTIONARIES: The world's most trusted dictionaries [online]. 2012 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: http://oxforddictionaries.com/definition/process?q=processing#process__8
- [63] PALÁN, Zdeněk. Andragogický slovník: Formální vzdělávání. In: Andromedia: Databanka dalšího vzdělávání [online]. Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s., 2010 [cit. 2012-04-18]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/formalni-vzdelavani>
- [64] PALÁN, Zdeněk. Lidské zdroje. Výkladový slovník. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- [65] PARMA, Petr. Umění koučovat: systemické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost. 1. Vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006, 222 s. Management praxe. ISBN 80-868-5134-6.
- [66] PATTON, Michael Quinn a Michael Quinn PATTON. Qualitative research and evaluation methods. 3 ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2002. ISBN 07-619-1971-6.
- [67] Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [68] PELÁNEK, Radek. Příručka instruktora zážitkových akcí. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3673-536.
- [69] PIKE, Graham. Cvičení a hry pro globální výchovu 1. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 253 s. ISBN 80-717-8369-2.
- [70] PORTMANN, Rosemarie. Hry pro posílení psychické odolnosti. Vyd. 1. Překlad Monika Žárská. Ilustrace Felix Weinold. Praha: Portál, 1999, 103 s. ISBN 80-717-8331-5.

- [71] PROKEŠOVÁ, Eliška. Kompetenční model lektora profesního vzdělávání dospělých. Brno, 2011. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně.
- [72] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [73] QUITT, Zdeněk a Pavel KUCHARSKÝ. Česko-latinský slovník starověké i současné latiny. 2., upr. vyd., V nakl. Leda vyd. 1. Praha: Leda, 2003, xviii, 972 s. ISBN 80-733-5032-7.
- [74] REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 173 s. ISBN 978-807-3673-178.
- [75] RICKINSON, Mark. Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 2001, vol. 7, no. 3, s. 207-320. ISSN 1350-4622.
- [76] ROGER, Greenaway. Active Reviewing Guide: for facilitators of learning. REVIEWING: WHAT, WHY AND HOW? [online]. 2008 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: http://reviewing.co.uk/_review.htm
- [77] ROHNKE, Karl a Steve BUTLER. QuickSilver: adventure games, initiative problems, trust activities, and a guide to effective leadership. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co., c1995, 286 s. ISBN 07-872-2103-1.
- [78] ŘÍČAN, P.: Cesta životem. Edice Pyramida, Panorama, Praha 1991
- [79] SCHOEL, Jim. Islands of healing. S.l.: Kendall, 1995. ISBN 978-078-7219-246.
- [80] SCHOEL, J., MAIZELL, R., Exploring Islands of Healing. New Perspectives on Adventure Based Counseling. Beverly: Project Adventure, 2002. ISBN 0-934387-15-X
- [81] SILBERMAN, Mel. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování Přel. M. Koldinský. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, 311 s. ISBN 80-717-8124-X.
- [82] SKAUTING [online]. 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://verejnost.skaut.cz/skauting/o-skautingu/historie>
- [83] SLOVNIK.CZ: vícejazyčný slovník [online]. 2010 [cit. 2012-06-14]. Dostupné z: <http://www.slovník.cz/>
- [84] SMITH, Mark. INFED: Introducing informal education: the encyclopaedia of informal education. YMCA GEORGE WILLIAMS COLLEGE. Infed.org [online]. 2007 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <http://www.infed.org/i-intro.htm>
- [85] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. Hry pro posílení zdravé osobnosti: [prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí]. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 159 s. ISBN 80-736-7024-0.
- [86] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Vyd. 1. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-717-8264-5.
- [87] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [88] TETOUR, Václav, Jaroslav KRÁČMERA a Bohumil MACHATÝ. Dobrodružné prázdniny: soubor etapových her pro pionýrské tábory. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1989, 134 s.

- [89] TURČOVÁ, Ivana, 2007. „Terminologická džungle“: česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasium: časopis pro zážitkovou pedagogiku*, roč. 4, č. 2, s. 23–35. ISSN 1214-603x.
- [90] VAŇKOVÁ, Ida. Zlatý fond her I: hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 155 s. ISBN 80-7178-636-5.
- [91] VECHETA, Vladimír. Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009, 180 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-802-5126-509.
- [92] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-708.
- [93] Vodácká škola. Letní táborové školy A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže České republiky [online]. 2012 [cit. 2012-06-24]. Dostupné z: <http://lts.a-tom.cz/vodacka-skola/>
- [94] VOPEL, Klaus W. Skupinové hry pro život 4: pryč s agresí, úspěch pro každého, umění spolupráce, sebeúcta, řešení problémů : pro děti od 6 do 12 let. Vyd. 1. Překlad Dana Lisá, Alena Veselá. Praha: Portál, 2009, 139 s. ISBN 978-807-3675-196.
- [95] VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-717-8998-4.
- [96] WEB A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže ČR [online]. 2010a [cit. 2012-06-12]. Dostupné z: <http://www.a-tom.cz/>
 - WEB A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže ČR [online]. 2010b [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <http://www.a-tom.cz/files/download/1ab861-kaderka.jpg>
 - WEB A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže ČR [online]. 2010c [cit. 2012-04-10]. Dostupné z: <http://www.a-tom.cz/65/cist-aktualitu/?aktualita=1389&offset=0&fulltext=%B9kolen%ED>
 - WEB A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže ČR [online]. 2010d [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <http://www.a-tom.cz/65/cist-aktualitu/?aktualita=1874&offset=0&fulltext=%B9kolen%ED>
 - WEB A-TOM: Asociace turistických oddílů mládeže ČR [online]. 2010e [cit. 2012-06-11]. Dostupné z: <http://www.a-tom.cz/files/download/stanovy.zip>
- [97] ZAPLETAL, Miloš. Velká encyklopedie her. Vyd. 2., v Leprez 1. Ilustrace Marko Čermák. Praha: Leprez, 1985, 623 s. ISBN 80-901826-6-6.
- [98] ZELEDNY, Lysnete C. Educational Interventions That Improve Environmental Behaviors: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 1999, vol. 31, no. 1, s. 5-14. ISSN 0095-8964.
- [99] ZOUNKOVÁ, Daniela. Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 149 s. ISBN 978-80-7367-198-3.

6. Přílohy

Příloha 1: Tabulka č. 9 – Přehled zpětnovazebních pojmů a procesů

Autoři	Termín	Upřesnění	Cíl / význam	Cílová skupina	Oblast	Metodická východiska, odkazy
Činčera (2007)	reflexe	součást třífázového modelu učení EUR (3. fáze)	uvědomění, přehodnocení původních názorů. konceptů – vlastních i ostatních účastníků	nespecifikováno	zážitková, prožitková pedagogika	konstruktivistická pedagogika (Nádvorník ¹⁹ in Činčera, 2007)
Činčera (2007)	reflexe	druhá fáze debriefingu	připomenutí obsahu zkušenosti	nespecifikováno	zážitková, prožitková pedagogika	Project Adventure
Hahn (in Hanuš a Chytilová, 2009)	reflexe	samostatná aktivita zařazovaná jako ukončení a zpětné promítnutí aktivity, nejčastě osamotě	zamyšlení nad prožitým, uvědomění podstatného	mládež / armáda	školní prostředí, armáda, osobnostní rozvoj	Outward Bound

¹⁹ NÁDVORNÍK, Ondřej. Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání. Editor Andrea Volfová. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2004, 321 s. ISBN 80-903-5100-X.

Schoel a Maizell, 2002	reflexe	druhá fáze debriefingu	sdělení vlastního náhledu na prožití, uvonění emocí	školní mládež	výchovně- vzdělávací instituce	Project Adventure, Outward Bound
Kolb (1984)	reflexe	první fáze modelu zkušenostníh o učení	zpětné připomenutí proběhlého z vlastního poledu účastníka	nespecifi kováno	sociální psychologie, skupinová dynamika , experimentální vzdělávání	Dewey, Lewin, Piaget
Lewin (in Kolb 1984)	reflexe = ohlédnutí	součást modelu zkušenostníh o učení, druhá fáze	formování abstraktního pojetí a příprava na převedení do praxe – testování teorie v příštích zkušenostech	libovolná skupina	americká sociální psychologie	–
Brugger (2006)	reflexe	samostatná metoda	návrat k tomu, co již bylo jednou uchopeno	nespecifi kováno	filosofický slovník	–
Hartl a Hartlová (2010)	Reflexe	druh sebezpozorov ání, prvek procesu učení	postup k novým závěrům či utvrzení	nespecifi kováno	nespecifikováno	–

Pelánek (2008)	reflexe	komplexní sled aktivit zahrnující zpětnou vazbu, sdílení, hodnocení	učení se prostřednictvím zážitku	nespecifikována	zážitková pedagogika	Kolb (1984)
Reitmayerová a Broumová (2007)	reflexe	druh sebepozorování	následná práce s vlastním vědomím a prožitky	nespecifikována	psychologie učení, obecná psychologie	Hartl a Hartlová (2010)
Reitmayerová a Broumová (2007)	reflexe	nespecifikována	využití informací ze zpětných vazeb vstřícným novým náhledům a pochopení /	nespecifikována	zážitková pedagogika a podobné směry	Neuman (1998, 1999)
Vecheta (2009)	reflexe	druhý krok Review	uvolnění emocí	nespecifikována	outdoorové aktivity	PŠL, Česká cesta
Parma (2006)	reflexe	samostatná metoda	posuzování jevu k vlastní (subjektivní) normě	kouči, zájemci o koučování, firemní sféra, management	koučování	—

Neuman (1998, 1999) (Brtník a Neuman, 1999)	reflexe	souhrn postupů a přístupů ke zpětnému uchopení aktivity	řízení proces hodnocení aktivity, katalyzátor učení	všechny druhy kolektivů	dobrodružné hry a cvičení v přírodě	–
Série PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zouňková 2007)	reflexe	poslední (sedmý krok) ve struktuře programu	zakoření a zhodnocení aktivity	starší děti a dospívající	sociálně psychologická cvičení do školního či výchovně činného prostředí	–
Chour (2000)	reflexe – zpětná vazba	samostatná, méně strukturovan á metoda s vůdčími, vedoucími osobami	hodnocení proběhlého programu, chování účastníků, plánování	dětský a mládežní cký kolektiv	hry, cvičení a činnosti s dětmi a mládeží	–
Šimanovský (1998)	reflexe – sdílení	samostatná, kruhová diskusní technika	vzájemné sdílení pocitů a náhledů na proběhlou činnost	libovolný kolektiv	hry s hudbou a techniky muzikoterapie	–
Franc (2007)	reflexe, rozbor, review	nespecifikov ána	propojení osobní, sociální a environment ální dimenze zážitku	libovolný kolektiv zážitkový ch programů	příručka instruktorů – učení zážitkem a hrou	PŠL, Česká cesta

Hermochová a Neuma (2003a, 2003b, 2003c, 2003c)	reflexe	samostatná metoda	návracení se k proběhlému, k emocím a událostem	dětský a mládežnický kolektiv	sborník různých her pro děti a mládež	–
Pike (2000)	reflexe	jedna z fází „rytmu učení“ ²⁰	analýza zážitků, zkušeností, vyvozování závěrů pro získání nových náhledů, zkušeností, pohledů apod.	školní prostředí	pedagogický projekt Globální výchovy	–
Pávková et kol. (1999)	řízená reflexe	samostatná metoda obsahující dílší postupy	změna chování a jednání k pozitivnímu rozvoji osobnosti	nespecifikována	volnočasová pedagogika její dílčí či příbuzné oblasti	Neuman (1998), Kurt Hahn
Lewin (in Kolb 1984)	zpětná vazba	samostatná implicitní součást procesu učení	zdroj informací potřebných pro kontrolu dosahování cílů	libovolná skupina	americká sociální psychologie	oblast elektroinženýrství
Reitmayerová a Broumová (2007)	zpětná vazba	součást supervize (dohledu, vedení)	jednosměrná, součást nástroje pro rozvíjení odborných kompetencí spojených s prací a vztahy na	pracovníci, zaměstnanci	firmy a management	explicitně nespecifikováno

²⁰ (Pike, 2000, str. 26)

			pracovišti			
Vecheta (2009)	zpětná vazba = feedback	třetí krok review	osobní mířené hodnocení mezi účastníky	nespecifi kovaná	outdoorové aktivity	PŠL, Česká cesta
(Šímanovský, Šímanovská, 2005)	zpětná vazba	návrh dotazníku jako prostředku následného zlepšení	všesměrné hodnocen žák–učitel– látka	školní, dětský kolektiv	školní prostředí	anglický školský systém
(Šímanovský, Šímanovská, 2005)	zpětná vazba	součást komunikace při aktivitách	získávání informace od ostatních	školní, dětský kolektiv	outdoorové aktivity pro školní děti	–
Série PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zouňková 2007)	zpětná vazba	součást komunikace	sdělené informace mezi osobami nesoucí vlastní náhledy	mladiství, dospělí, senioři	Náročné hry a aktivity pro rozvoj osobnosti	projekt Gymnasion, PŠL
Vybíral (2005)	Zpětná vazba	přirozená součást komunikace, reakce přicházející po	korekce budoucího chování	nespecifi kováno	psychologie komunikace	Oblast kybernetiky – Wiener (1963)

		zpracování informací z vnějšku				
Cooley in Hayes (1998)	zpětná vazba	součást komunikace s druhými	významná součást sebepojetí	nespecifi kováno	základy sociální psychologie	—
Hermochová (1994)	zpětná vazba	přirozená součást komunikace s druhými	informování o vlastním chování z pohledu druhých	dětský a mládežni cký kolektiv	sociálně psychologické hry pro děti a mládež	—
Hermochová (2003)	hodnocení (= zpětná vazba, feedback, review, debriefing, processing)	samostatná metoda vnitřního i partnerského dialogu	získávání informací k vnitřnímu zpracování	skupina dospělých či mladistvý ch	hry pro rozvoj vztahů a budování skupiny	—
Reitmayerová a Broumová (2007)	cílená zpětná vazba	záměrně vyvolaná, specificky zaměřená zpětná vazba	sdílení prožitků, emocí, náhledů, prostředek k uvědomění možných zlepšení, učení	nespecifi kována	prostředek psychoterapeuti kého výcviku, sociálně psychologickém výcviku, zážitkové pedagogiky, supervize aj.,	—

Schoel a Maizell, 2002	debriefing	třetí fáze metodiky „dobrodružné vlny“	úhelný kámen procesu učení, zhodnocuje prožitě	školní mládež	výchovně-vzdělávací instituce	Project Adventure, Outward Bound
Kolb (1984)	debriefing	sekvence aktivit následujících zkušenost (zkušenostní učení)	využití zkušenosti k učení a případným korekcím v chování a jednání v budoucnosti	nespecifikováno	sociální psychologie, skupinová dynamika, experimentální vzdělávání	Dewey, Lewin, Piaget
Hartl a Hartlová (2010)	debriefing	intervenční metoda	zabraňování posttraumatické onemocnění	nespecifikováno	psychiatrická, psychologická intervence	–
Hartl a Hartlová (2010)	debriefing	terapeutická metoda	zpracovávání a uchopování zážitku kurzu	účastníci psychoterapie	psychoterapie	–
Hartl a Hartlová (2010)	debriefing = dehoaxing	metoda psychohygieny v rámci výzkumů či experimentů (po skončení)	dodatečné informování účastníka experimentu, odstranění negativních vlivů výzkumu	účastníci experimentů, výzkumů	výzkum	–

Reitmayerová a Broumová (2007)	debriefing	kladení otázek, diskuse	vyřešení aktuální (krizové) situace, méně učení, přenos zkušeností do budoucnosti	nespecifi- kována	nejčastěji oblast krizové intervence	metodika krizových center Velké Británie
Činčera a Čaha (2005)	závěrečná diskuse (= review, závěrečná diskuse, debriefing, session)	samostatná metoda	prostředek vzdělávání, součást cyklu učení	široká škála prostředí pro uplatnění, přednostn- ě školní, mládežní- cké a studentské kolektivy	hry a techniky o životním prostředí a společnosti	–
Hartl a Hartlová (2010)	debriefing = deinstrukt- áž	metoda rozhovoru	získávání informací o nepříteli	vojáci	vojenství, válečnictví	–
Činčera (2007)	debriefing = processing	třetí fáze metodiky „dobrodružná vlna“	zhodnocení zkušenosti	nespecifi- kováno	zážitková, prožitková pedago- gika	Project Adventure
Greenaway (2003)	reviewing (= processing , debriefing, reflexe)	komplexní, sekvenční metoda s několika oblastmi zpětného ohlížení	zhodnocení nedávné zkušenosti v procesu učení	libovolná skupina	experimentální vzdělávání, osobnostní rozvoj	–
Reitmayerová	review	první, popisná část	zpětné nahlížení a	nespecifi	zážitková pedagogika a	PŠL, UŽ, Hnutí GO,

a Broumová (2007)		zpětnovazeb ního procesu,	probírání prožitého, katalyzátor učení	kovaná	podobné směry	Greenaway
Vecheta (2009)	review	sekvence dílčích, daných postupů, komplexní metoda s dílčími kroky	zhodnocení zkušeností, zpracování prožitku, uzavření programu, závěr procesu učení	nespecifi kovaná	outdoorové aktivity	PŠL, Česká cesta
(Šímanovský, Šímanovská, 2005)	review	samostatná metoda	ohlédnutí za pocity a průběhem aktivit	školní, dětský kolektiv	outdoorové aktivity pro školní děti	–
Série PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zouňková 2007)	review = rozběr	komplexní metoda, proces	rozebrání, zhodnocení zkušenosti, uzavření aktivity,	mladiství, dospělí, senioři	Náročné hry a aktivity pro rozvoj osobnosti	projekt Gymnasion, PŠL
Činčera (2007)	review = hodnocení = závěrečná diskuse	samostatná, komplexní diskusní metoda zařazovaná za aktivitu,	hodnocení programu, zpracování přechodu za hranici „konfortní zóny“	nespecifi kováno	zážitková, prožitková pedag ogika	PŠL, Gymnasion
Průcha (2009)	hodnocení	komplexní metoda	interpretace efektivity edukačního	žáci a studenti	školní prostředí	historická a kulturní schémata

			procesu			
Pávková et kol. (1999)	hodnocení	součást řízené reflexe	nespecifikováno	nespecifikována	volnočasová pedagogika její dílčí či příbuzné oblasti	Neuman (1998), Kurt Hahn
Zapletal (1985)	hodnocení	samostatná metoda uzavírání aktivit z pozice vedoucího	dlouhodobá výchova a formování účastníků	dětský, mládežnický, převážně chlapecký kolektiv	hry a cvičení s dětmi a mládeží	–
Parma (2006)	hodnocení	samostatná metoda	kontrolní ovlivnění účastníka posuzováním k objektivní normě	1–99	koučování	explicitně nespecifikováno
Chour (2000)	hodnocení	samostatná metoda vedoucích	zhodnocení proběhlé akce, zajištění pozitivních vzpomínek, uzavření	dětský a mládežnický kolektiv	hry, cvičení a činnosti s dětmi a mládeží	–
Zapletal (1995)	hodnocení	samostatná metoda z pozice vedoucího	uzavření aktivity, ohodnocení účastníků a plánování do příštích akcí	dětský (převážně chlapecký) kolektiv	hry, cvičení a činnosti s dětmi a mládeží	–
Tetour et kol. (1989)	hodnocení	samostatná metoda z pozice vedoucího k účastníkům	informování pro účastníky o správnosti činností a výsledcích	dětský a mládežnický kolektiv	soubor etapových her pro tábory	–

Bakalář (1989, 2000)	vyhodnocení = hodnocení	součást jednotlivých, vybraných her	vyhlášení výsledků aktivity, zhodnocení	dospívající, dospělí, doporučení vyšší vzdělání	psychologické hry a cvičení pro rozvoj osobnosti	–
Vopel (2009)	vyhodnocení	součást metod učitele při vedení programů	průběžné a závěrečné vedení k přemýšlení nad prožitým	děti 6–12 let	výchovné, skupinové hry pro děti	–
Vecheta (2009)	vyhodnocení	čtvrtý krok review	sumarizace závěrů, plán do příští zkušenosti	nespecifikovaná	outdoorové aktivity	PŠL, Česká cesta
Miller (2007)	Rozbor	samostatná diskusní metoda zhodnocování prožitku	propojení zkušeností z prožitku s pracovním prostředím, rozvíjení týmové spolupráce	zaměstnanci, manažeři	firemní, management	–
Série PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková 2002, Zounková 2007)	servis	forma rozboru	obousměrná zpětná vazba účastníci-lektorský tým	mladiství, dospělí, senioři	Náročné hry a aktivity pro rozvoj osobnosti	projekt Gymnasion, PŠL
Série PŠL (Hrkal, Hanuš 1998; Vaňková	hitace	samostatná metoda	bodové, číselné hodnocení (kvality, oblíbenosti,	mladiství, dospělí, senioři	Náročné hry a aktivity pro rozvoj osobnosti	projekt Gymnasion, PŠL

2002, Zounková 2007)			přínosu,...)			
(Šimanovský, Šimanovská, 2005)	sdílení	součást review	dělení se o vlastní náhledy a pocity mezi účastníky	školní, dětský kolektiv	outdoorové aktivity pro školní děti	—
Reitmayerová a Broumová (2007)	sharing	samostatná metoda	sdílení emocí spojených s zážitkem	nespecifi kovaná	nespecifikovaná	explicitně nespecifiková no
Hartl a Hartlová (2010)	Facilitace	nespecifikov áno	ulehčení, usnadnění	nespecifi kováno	nespecifikováno	—

Příloha 2: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 1 – K

- M: Ty jsi z oddílu TOM Veverk, vid'?**
- K: Ano.
- M: Hmm, já bych potřeboval o tom oddílu něco vědět. Z tvého pohledu, co tam děláte, jak to probíhá a tak. Mohla bys mi říct něco o něm něco říct?**
- K: Jako o tom oddíle? A jenom o té práci nebo i o existenci a tak?
- M: Tak... co chceš, co chceš. Co tě k němu napadá, prostě popsat oddíl.**
- K: Jo co mě k němu napadá, tak napadá mě k němu, že existuje čtrnáct let, asi, cca, máme dvacet dětí, cca, scházíme se každý týden, pravidelně, každý měsíc podnikáme výlety, minimálně jeden, zpravidla. A co mě napadá k té činnosti, obsahu. Můžu chvíli přemýšlet? Nevadí to?

7. M: Jasně, v pohodě.

8. K: Nevadí to, jo? Já bych ráda řekla něco v tom smyslu že oddíl náš, kterej spadá tedy pod Asociaci, není nijak striktně vedenej, v tom smyslu, že nejsou žádný zásadně daný pravidla, respektive jako tím myslím jako vojenský pravidla. Že tím se jako strašně moc lišíme od skautů a tak, nicméně náplň jako taková je taková ta klasická s výjimkami a klasická myslím v tom smyslu, že učíme děti jak se chovat k sobě, jak se chovat k okolí, jak se chovat k přírodě a všechno formou hry. Občas, sem tam, i nějaký to učení... Ježiš to jsou strašný otázky, tos mě na to měl připravit tyjo...

9. M: Tam neexistuje špatná odpověď...

10. K: Ne, no tak, z mého pohledu je ta činnost pro mě velice zábavná a jak tak vidím děti, tak si myslím, že i pro ně, protože by tam nechodily, kdyby je to extra nudilo nebo je to nějakým způsobem obtěžovalo. Eee, líbí se mi, že to je tam takový uvolněný, že to není nijak striktně svázaný žádněma jako téma pravidla co se týče toho, že se něco musí nebo nemusí... Ano, máme nováčkovskou, máme určitý věci, který by děti jako měly splňovat, ale to si jako nemyslím, že by se to dalo podřadit pod nějakou tu, pod nějakou jakoby výcvik prostě nebo takový... Prostě kdo to dělat nechce, tak to dělat nemusí a tím pádem v tom oddíle být nemusí, je to jako na každým, jak se rozhodne a nemyslím si, že to naučit se něco, nebo respektive to, co bychom... oni se to učej i pro sebe, že jo, oni se to učej i proto aby v tom oddíle mohli i dál nějakým způsobem... jako koexistovat protože jakmile tohle nebudou vědět, tak se ztratěj a nemůže je to jako naplnit. Vůbec, nijak, protože nezapadnou, protože nebudou schopný dělat ten program, kterej děláme, a nebudou schopný se někam posunovat. Takže tak. Nechceš mi dát už jinou otázku?

11. M: Já se ještě.. jenom doplňující... Kolik... jaké je to věkové rozvrstvení těch lidí?

12. K: Jo, věkové rozvrstvení v současný chvíli máme od sedmi do šestnácti, bez žádného instruktora a...

13. M: Bez žádného instruktora, to znamená co?

14. K: Co, cože?

15. M: Bez žádného instruktora, to znamená co?

16. K: Že nemáme... Všichni ti, kteří sou v rozmezí mladistvých, tak nejsou instruktory, což znamená od patnácti do osmnácti. Všichni stále vystupujou z pozice dítěte a nikdo... není tam žádná mezistupeň mezi vedoucím a dítětem.

17. M: Umhm, dobře, dobře. Jak dlouho jsi v oddíle ty?

18. K: Jak dlouho jsem ve Veverku? Ve veverku jsem od října 2008, což znamená, ježiš ty počty... tři a půl roku.

19. M: Uhm, a taková ožehavá – kolik ti je?

20. K: (smích) Pardon. Je mi třicet.

21. **M: Dobře, děkuju. Kolik času s tím oddílem trávíš ty? Jako osobně? Říkalas, že oddíl má každý týden nějakou schůzku, minimálně jednou měsíčně, jako takové pravidlo, jsi říkala, že je výprava a pak jiné akce, tak kolik času strávíš tím oddílem ty, když to sečteš?**
22. K: A to počítáš tu, ten čas, nebo ptáš se na čas kdy jsem s oddílem nebo kolik strávím času jako třeba i při přípravě?
23. **M: Tak obojí, klidně, obojí.**
24. K: Pfff, tak kolik času jsem s oddílem? Takže to je počkej... (počítá) Tak čistě s oddílem je to... no to ale ne, já tam nejsem celé hodiny... no tak dejme tomu pět hodin, čtyři. Čtyři hodiny měsíčně na schůzkách, plus ty víkendy, tam je určitě 24 nějaká, záleží jestli jedeme v pátek a nebo až v sobotu... Já nevím, tak průměrně, kolik tím tak můžu strávit hodin...
25. **M: To nemusí bejt přesně, tak průměrně...**
26. K: Dobře, tak nějakých 40 hodin měsíčně?
27. **M: Čtyřicet, jasně, to znamená jeden ten víkend a každé pátek schůzka po hodině...**
28. K: No, plus nějaký ty přípravy, ale to je třeba v tom, když bych to měla zobecnit, tak třeba takhle, no.. Asi nebudu vypočítávat kolik jako...
29. **M: Né, to není důležitý, to jen tak pro představu. Dobře tak..**
30. K: To je tejdenní pracovní doba!
31. **M: Co?**
32. K: Čtyřicet hodin!
33. **M: Nojono, to může bejt, to asi je. Dobře. A jaká je tvoje role v oddílu, tvoje úloha, tvoje... co jsi ty v oddíle, tak?**
34. K: Já nevím, já asi, asi, asi...
35. **M: Asi určitě nějaká pozice tam bude, ne?**
36. K: No, jako pozice tam nějaká asi je no. Já sama sebe vidím v takový pozici jako, asi něco jako holka pro všechno jako když náš vedoucí něco potřebuje, tak by měl vědět, že mi může říct a já to udělám.
37. **M: Takže nejsi už dítě, instruktor, jsi vedoucí?**
38. K: Já nevím, asi jo, děti to vo mě říkaj, tak asi jo, ale rozhodně nejsem ta špička.
39. **M: Dobře, takže jsi vedoucí a tvoje náplň je, že pomáháš s vedením?**
40. K: Ano, já jsem support, teda aspoň si to myslím.

41. **M: Dobře, tedy jsi vedoucí a náplň jak ty to chápeš je tedy pomáhat s vedením oddílu?**
42. K: Jo.
43. **M: Dobře, já si to jenom rovnám. Tak. Jaké kurzy jsi absolvovala, v rámci Asociace?**
44. K: (smích) Tak já jsem absolvovala LTŠ, na jiné se nevzpomínám, tedy žádné jiné patrně nebyly... jo a absolvovala jsem školení vedoucích oddílů..
45. **M: Dobře, dobře a jiný kurzy vztahující se k volnočasovým... k oddílům, k těmhletem záležitostem máš?**
46. K: Jako kurz kterej by byl zakončenej nějakym papírem, certifikátem?
47. **M: I bez papíru by moh bejt...**
48. K: To člověče asi ne, já si fakt jako... a musí to bejt od Asociace?
49. **M: Nenene, to jsi říkala, že máš jeden, ještě jiný?**
50. K: No to si fakt neuvědomuju, já jsem zelenáč.
51. **M: Ted' mě ještě napadá tvoje geneze jako tomíka, jaká je?**
52. K: Moje geneze jako tomíka? Chceš to vážně vědět? Tento pátek, 4. května 2012 to bude přesně 17 let, co jsem přišla do tomíka. To je co? A moje geneze... tak tam jsem chodila 6 let, do oddílu, jinýho než je TOM a pak jsem s tou aktivitou přestala, na nějakou dobu, čili v roce 2001 a v roce 2008 jsem se k tomu vrátila a práce jsem se k tomu vrátila prostřednictvím oddílu TOM Veverk. Mezitím jsem tedy tomík nebyla ale zúčastňovala jsem se jinech akcí, táborů pro děti. Ale teda ne Asociačních. Během toho období neasociačního jsem se sice účastnila asociačních akcí, ale pouze výhradně jako soukromá osoba.
53. **M: No dobrý, já jsem si jen chtěl ucelit ten obrázek, víš, abychom tam neměli jen jeden ten oddíl, ale celej ten vývoj.**
54. K: Jo tak, můj počátek a vývoj byl v úplně jinym oddíle.
55. **M: A teďka, tohle bylo takové éntré. Můžeme se tedy vrhnout na to co dělá ten oddíl nebo to co děláš ty v tom oddíle. Uvádíš nějaké aktivity, hry, činnosti?**
56. K: V menšině.
57. **M: Co to znamená?**
58. K: Když to srovnám s našim hlavním vedoucím tak v naprostý menšině.
59. **M: Ale uvádíš?**
60. K: Ano.

61. **M: A vzpomeneš si teďka na nějakou aktivitu kterou jsi uváděla, ve který se děti něco naučily?**
62. K: Naučily v jakym smyslu?
63. **M: V jakýmkoli.**
64. K: No, první co mne napadlo – to sice teda není uvádění hry jako takový –
65. **M: Nemusí bejt...**
66. K: Tak první co mne napadlo je nedávná zkušenost, když to řeknu tak jako nadneseně, s režírováním naší hry...
67. **M: Takže nějaká dramatická činnost...**
68. K: Uhm. ...kdy jsem jim pomáhala, aby nějakým způsobem pojmul tu hru – herecky, i osobně, v podstatě. Snažila jsem se jim říct, co se týče hry, kde jsou ty úskalí a kde třeba ještě mají ty rezervy a co se týče jako jich jako osobností, tak jsem se snažila je jako podpořit, povzbudit, snažila jsem se jim říct, co všechno v tom jako můžou najít, protože někteří v tom trošku tápali a snažila jsem se aby vzájemně si... aby se poslouchali a aby ten výsledek byl výsledek týmu a ne jednotlivce. Aby si nejeli jen na vlastní triko ale aby jeli jako skupina.
69. **M: Rozumím. A jak jsi to dělala? Říkáš snažila jsem se... Kdybych tam třeba byl, jako moucha, co tam lítá, tak jak bych viděl, že ty se snažíš o tom, co jsi právě řekla? Jak to probíhalo?**
70. K: No tak snažila jsem se o tom především z pozice toho vedoucího...takže, snažila jsem se slovně a snažila jsem se tím předvedením. Slovně většinou šlo o vysvětlování u hry těch nedostatků a těch úskalí a nebo naopak těch dobřejch věcí a taky to šlo teda dramaticky, když nevěděly, tak jsem jim pomáhala v tom, jakým způsobem by to pojali, jakým způsobem by to zahráli. A co se týče tý osobnostní stránky jejich a toho přístupu a tý podpory a tak, tak to bylo teda především slovně a takže jsem se spíš snažila vystupovat jako kamarádka než jako vedoucí nebo jako někdo, kdo ví co jako to znamená, co to přináší, co to obnáší to hraní... jako kdo ví co je to nervozita a tak.
71. **M: Takže to probíhalo tak, že oni něco zahráli a tys jim k tomu něco řekla...**
72. K: Probíhalo to tak, že když se zkoušelo nebo když už se pak jela ta generálka nebo tak, tak zpočátku vždycky zahráli nějaký kus a já jsem jim do toho nějak vstupovala, posléze, když už se třeba zkoušelo víc, tak hráli jako větší kusy a já jsem jim do toho vstupovala až potom a říkala kde si myslím, že jako dobrý a kde si myslím, že špatný nebo ne špatný ale jako kde by to chtělo ještě třeba lehce jinak nebo to dotáhnout nebo tak. A v rámci tohoto procesu se prolínaly ty věci který směřovaly spíše k osobám určitejm, konkrétním, kdy nešlo o techniku jako takovou ale i vo právě o tu pomoc, tu psychickou, jako oni jako lidi, oni jako děti nebo ten někdo konkrétní neměl nákej problém nebo snažil se... snažil se prostě odreagovat, snažil se prostě uvolnit a snažil se to sám jako užít. A to se prolínalo tím vším. Když jsem měla pocit,

že to někdo jako nezvládá nebo má ze sebe sám špatnej pocit nebo naopak moc dobrej a tak, tak v tu chvíli jsem do toho prostě vstoupila, protože jsem si myslela, že v tu chvíli ten můj zásah bude jako účelnej a dopadne tam, kam chci. Prostě jsem s těmahle věcmi nečekala, nebo ne vždycky jsem čekala až na to až se to odehraje a zklidní ale chtěla jsem jim v tu danou chvíli dát najevo, že takhle je to supr nebo že takhle... když to pojmu je to výborný a že nejsou idioti, že se neztrapňují a že jich je tam... že jsou prostě všichni dohromady, že to není jenom vizitka jednoho. Nebo jako že by ten jeden se tam nějak zesměšňoval. Ne naopak, všichni jsme na stejné lodi, já prostě... a tak...

73. M: Rozumím, rozumím. A vzpomeneš si ještě na nějakou, jinou?

74. K: Jako konkrétní?

75. M: No, jakoukoli.

76. K: Vzpomenu, vzpomínám si na hru, kterou hráli – nebyl to teda celej oddíl, bylo jich asi patnáct – a hráli hru, kdy měli za úkol, stáli všichni na prostěradle o určitý velikosti, přibližně, když to mám popsat, tak ta velikost byla asi taková, že všichni na to prostěradle byli strašně natěsnaní, tak aby všichni na tom prostěradle stáli ale nikdo okolo sebe neměl prostor. A jejich úkolem bylo aby to prostěradlo otočili naruby. Pointa, respektive příběh k tomu byl takový, že letí ve vzduchu na létajícím koberci, ale zjistili, že ten létající koberec je obráceně a oni ho musí ve vzduchu otočit jinak spadnou a prostě ublíží si. A oni museli přijít v té skupině na to, aniž by kdokoli vystoupil, protože byli v nebi a kdyby někdo vystoupil tak spadne, tak oni museli přijít na to, jakým způsobem se dá to prostěradlo otočit z líce na rub respektive z rubu na líc, tak, aby všichni zůstali na prostěradle, aby nikdo nespád, protože to samozřejmě hraje velkou roli. Ale tak to jsem jim vysvětlovala, to si pamatuju, že, teď chceš jako vědět jak jsem jim to vysvětlovala nebo...

77. M: Ne, já jsem se ptal na aktivitu při které se něco naučily, tak jen jak to probíhalo teda do konce?

78. K: Jo, tak myslím si, že.. jak to probíhalo teda do konce... No ze začátku někteří jako nevěděli tady u toho. Jako ta hra, tahleta, jako co by se při ní měli učit nebo ten smysl proč jsem chtěla aby to hráli bylo zaprvé poznání pro mě, protože já, přece jenom to nedělám zase tak dlouho a ne vždycky jako úplně dokážu všechno vidět. Tak jsem chtěla vědět kdo z nich... ještě to řeknu takhle: nebyli tady přítomní lidi o kterých bych věděla, že přejímají vedení. Tahleta hra je postavená na to, aby někdo převzal vedení a ty ostatní ho poslechli. Máme v oddíle děti o kterých vím, že to vední převzít umí a přebírají to a ostatní to od nich čekají a nevyvíjejí žádnou aktivitu. Není potřeba, protože ty lidi tam jsou. Tady ty děti některý nebyly, takže mě i docela zajímalo kdo převezme tu aktivitu, to velení a cílem týhle hry bylo samozřejmě nejen otočit to prostěradlo, respektive ten koberec, ale mělo se tam projevit organizační schopnost, schopnost naslouchat, schopnost spolupracovat s tím druhým, co stojí vedle mě, s celým týmem. Měla se tam objevit schopnost tolerance, protože samozřejmě ne všechny nápady se setkali úplně jako s...nebo nebyly

efektivní. Především teda schopnost naslouchat, protože se stalo, že klučina, kterej hrozně dlouhou dobu navrhoval určitý řešení, tak ho prostě vůbec neposlouchali, protože on je menší a nedokázal se třeba natolik prosadit, nicméně ti větší a starší tak tady překřikovali se a byl to nejdřív takovej chaos, zkoušely se různé věci... Nemyslim si, že by úplně napoprvé nějak jako zvládli protože hrozně brzo se začli vzdávat a říkali: „Ne to nejde, to nebudem dělat.“ Strašně jakoby brzo vzdávali to řešení a nedokázali se shodnou, postupovat nějak systematicky, že by vystupovali v klidu v nějaký kooperaci. Byl to hroznej chaos.

79. M: A jak to skončilo?

80. K: Skončilo to tak, že to neobrátili, ten koberec, protože to zkoušeli asi osmkrát, zkoušeli to hodněkrát. Tak zase pak už jsem nechala bejt, protože ve finále kdybychom to zkoušeli stále a stále až do té doby, že bych si to vyžadovala až do té doby než to otočí, tak by to pro ně akorát bylo protivný a byli bychom tady hrozně dlouhou dobu. No nicméně, když jsme si pak o tom povídali, tak jsem jim právě říkala, že nevyzkoušeli nápad toho klučiny, kterej se tam jako moc neprosadil, takže jsme to potom zkoušeli jakože nanečisto a ve finále oni zjistili, že to, co on navrhoval vlastně řešením bylo a že by se to otočit asi i takhle dalo. Že by to samozřejmě nebylo nijak extra lehký protože jich na tom bylo 15 na tom prostěradle, ale že ta myšlenka tohoto postupu není vůbec šťastná.

81. M: Takže říkáš, že jste to ještě znova projeli, po tom ukončení?

82. K: Jo, protože já jsem to celý sledovala, jak jsem říkala na začátku – já jsem chtěla vědět kdo z nich tam začne nějakým způsobem velet, když to řeknu blbě, nebo kdo z nich prostě převezme tu iniciativu a bude to aspoň korigovat a tam nešlo o to, že by někdo musel vymýšlet ten nápad, ale tam šlo o to aby někdo zorigoval ten postup, tu spolupráci, protože všichni nemůžou bejt nahoře, všichni nemůžou dělat tu koordinaci.

83. M: To chápu. Takže jste si o tom povídali... jak tohleto probíhalo?

84. K: Tak to skončilo, já jsem jim řekla jak mi to přišlo... a jak se jim to zdálo, jestli jim to, co navrhovali ostatní, jestli jim to přišlo dobrý, jakým způsobem se ty ty ostatní chovali k těm ostatním, jestli jim to přišlo dobrý, jestli je třeba jako neotravoval ten chaos... jako to byly otázky spíš typu: Jak se vám to zdálo, jak jste se u toho cejtili, proč si myslíte, že to nevyšlo, kde byl třeba kámen úrazu, co bylo na vině, že to nevyšlo... Bylo teda moc fajn, že se vzájemně neobviňovali, to bylo hezký, ale pak bylo vidět, že nikdo moc jako nedokázal sesumírovat jako v hlavě, protože jak tam byl takovej chaos a potom, vzhledem k tomu, že u toho byly i naše malý děti, tak ty se vlastně potom hroznou část jako nudili, protože je vlastně nikdo nezapojoval, ty tam jenom tak jakože stály, velký si to vzali na sebe... No a pak já jsem jim říkala, co se jako zdálo mně, když jsem byla vedle nich a koukala jsem na ně. Co mi přišlo dobrý, co mi přišlo špatný. Špatný mi třeba přišlo to, že se neposlouchali navzájem. Vůbec jako. Prostě oni se slyšeli a především se slyšeli hlavně ty velký, ale nebylo to takovou tou efektivní formou, že teda fajn, tak teď teda tohle, potom tohle, potom támhleto...

jak říkám, bylo to takový chaotický. Jako vyzkoušeli nápady, ale nebyla tam jedna nebo alespoň dvě jako nějaký výrazný role těch lidí. Který by tomu dávali směr a udržovali to v nějakých hranicích... A říkám v naprosté většině tady nebyli lidi – nebo respektive byl tady jeden, ale ten se nijak zásadně neprojevil, von taky není zas tak úplně vůdčí osobnost ale – , prostě nebyli tady lidi, u kterých vim, že by tu iniciativu převzali. Za což sem byla ráda, proto jsem třeba tam tu hru třeba dala, protože mne zajímalo, když tyhle lidi tady nejsou, tak jak se ostatní zachovají. Mimo jiné teda.

85. M: Jasně. Takže tys tu hru cílila na objevení těchto lidí teda, jo?

86. K: Na objevení těchto lidí a zajímalo mne jakým způsobem oni budou jako postupovat. To ale pak mířilo k celé tý skupině. Jakým způsobem oni si dají prostor třeba nebo jakým způsobem oni dokážou spolupracovat velký s malejma. Nebo jako dohromady. Jo? Že jestli to zůstane při starém, jakože bohužel zůstalo, že malí jsou v podstatě jen vocasy velkých, protože velký jedou a malý teda jako za nima se jako tak vlácejí, když to řeknu obrazně. Anebo jestli ta role těch malejch tam bude mít nějaký výraznější efekt. Což bohužel neměla. Ikdyž tam ta šance byla, protože ten jeden z mladších kluků tam jako zkoušel a moc úplně nedostal ten prostor. A já jsem tedy v průběhu té hry do toho vůbec nezasahovala.

87. M: Jasně, takže výsledek té hry, po tom povídání... Co myslíš, že se z toho naučili?

88. K: Chmm. Já doufám, že dostatečně pochopili, že by se měli poslouchat navzájem a že ne vždycky to, co jim přijde na začátku špatný nebo neuskutečnitelný je pravda, nebo jako je špatně. Že vyzkoušet to, jakože alespoň to zkusit stojí za to, i když to nevyjde. To není jako chyba, že to nevyšlo. Tam nebyla chyba, že to otočili, to vůbec, to doufám, že si to z tohohle, aspoň tohle odnesli – že by se měl poslouchat a že ta spolupráce potřebuje nějaký řád.

89. M: Jasně. No, takový povídání, cos těďka popsala některý vedoucí dělají po každý aktivitě. Ať je to hra na honěnou, hra na schovávanou nebo velká etapa, cokoli – po každý aktivitě to zařazují. Některý vedoucí to absolutně nedělají, říkají, že to nechť, že to není potřeba, že oni to dělají tak, že to není potřeba, že to nezařazují. Kdyby sis představila takovouhle linii, na jedné straně ti, kteří to dělají vždycky a na druhé ti, kteří to nedělají nikdy. Kde bys byla? Kam by ses zařadila?

90. K: Uprostřed.

91. M: Uprostřed protože?

92. K: Protože si nemyslim že... Protože si myslim, že kdybychom to my v oddíle dělali po každý aktivitě, tak zaprvé potřebujeme třikrát víc času, za další ne všechny aktivity tohle vyžadují, protože ty aktivity jsou tak notoricky známý, že oni je nevnímají jako novou věc, jako věc při které by se měli něco naučit a hlavně u těch notoricky známých oni znají své pocity. I když je nikdy nepojmenovali. Znaj je. Tam není nutný, podle mého názoru, to nějakým způsobem jako reflektovat, nějakým způsobem rozvíjet to, protože oni by asi nevěděli, co mají říct. Tam, při těch notoricky známých

aktivitách není žádný emoční vypětí nebo neočekávaný nebo... pokud by bylo, tak to je samozřejmě něco úplně jiného, ale teď mluvím o standardu. Pokud se mi kluci při honěný pobijou, tak asi zřejmě se pak budu ptát proč a jak a tak dále, ale to bude směřovat v podstatě k té rvačce a ne k té hře jako takový. Takže si myslím, že ne u všech je to nutný, nedělám to z toho důvodu, že ty děti tím strašně jako po každý aktivitě udolám, protože jakmile jim dám prostor aby se odreagovali –teď to asi vyzní špatně, ale já to tak nemyslím – a pak po nich budu chtít myšlení, tak je zase strašně utlumím, seberu jim tu euforii z toho..z té hry, z toho pohybu. Myslím si to.

93. M: Aha, takže při kterých hrách bys to zařazovala? Nebo při kterých činnostech?

94. K: Já bych to určitě zařazovala u činností, který mají psychologické efekt a dopad, který nejsou jenom čistě fyzicky zaměřený, u kterých je předpoklad, že oni u toho musej trochu přemýšlet, musej třeba něco vymyslet nebo nějakým způsobem se u toho budou asi cítit nestandardně.

95. M: Jasné. Jak dlouho si myslím, že takovýhle povídání nebo cokoli.. takhle, řeklas reflexe, tedy povídání, máš ještě zkušenosti s jiným zpětným zpracováváním toho, co bylo, co zažily ty děti? Jiným stylem než jenom povídáním?

96. K: chaháá (odmlka) Já si to neuvědomuju. Nerada bych jako řekla ano nebo ne, takže se z toho trochu Šalamounsky vyvěču, ale neuvědomuju si to.

97. M: V pohodě. A jak dlouho si myslíš, že taková reflexe trvá – teda když už jsi použila tenhle výraz – taková, kterou ty znáš, kterou ty děláš.

98. K: No já si myslím, že se to odvíjí od té činnosti, kterou mají za sebou, ke které se chceš vrátit nebo kterou chceš rozebrat. Když to bude asi hodinová hra, kde kde ten dopad na ně a na to jejich cítění a na to jejich vnímání té hry a sebe samejch bude třeba zásadní, tak asi pět minut nestačí. A taky to samozřejmě záleží na tom, jakým způsobem oni reagují v tom povídání o tom, v té reflexi. Může se to prostě.. asi, asi není dobrý aby ta reflexe trvala stejně dlouhou dobu jako ta hra. Nutný je, dle mého názoru nebo jakou s tím já mám zkušenost, a to teď chci podotknout takovou, že to spíš vidím než že to úplně dělám, že jsem spíš jako divák, tak si myslím, že je důležitý aby se jim to řeklo stručně a jasně nebo aby to celý povídání bylo stručný a jasný, ab to nebylo nějaký košatění. Je zase je nutný nechat jim prostor aby řekli co chtějí, protože některý na srdci něco mají, ale nevyžadovat po všech aby něco řekli, což se pořád točíme okolo toho, jak dlouho to má trvat. Já nevím, nedokážu to říct. Myslím si, že tak od nula do půl hodiny je optimální čas. Ale určitě to záleží na dané situaci, na daných lidech, jakým způsobem reagují, na té hře nebo na té aktivitě po které ta reflexe následuje, protože si nemyslím že ve všech je to stejný – někde stačí pět minut a někde prostě ta půlhodina, nebo kdyby to mělo být 40 minut, to je jedno, ale nemělo by to být... ten kdo to dělá by měl odhadnout, že v tuhle chvíli by to už mělo skončit. Protože topit je, držet je v té reflexi hrozně dlouho je taky neefektivní.

99. M: A říkala jsi 0–30 optimální čas.

100. K: To je odhad, to je odhad.

101. **M: Jasně. A dokážeš si představit nějakou nejkratší reflexi?**
102. K: Asi jo?
103. **M: Kolik by tak trvala?**
104. K: Půl minuty?
105. **M: Jakým způsobem? Když bych teďka řekl, máme půl minuty, hráli jste hru, jakou si představíš, jaká by pro tebe byla ideální, tak jak by to probíhalo?**
106. K: No počkej, ty se mě teďkon ptáš že... jak dlouho by měla probíhat reflexe na hru ke který ta reflexe patří?
107. **M: Ano, jakákoli aktivita, ke který patří půlminutová reflexe.**
108. K: Tak počkej, tak počkej, to tu půlminutu беру zpátky, já sem myslela, že to myslíš jako obecně, protože když třeba budu hrát, dělat reflexi k nějaký honičce ta půlminuta stačí...
109. **M: No jasně, no tak a jak by vypadala?**
110. K: No nemyslim si, že k honičce je nutná reflexe, tak. Takže proto se ptám. Takže tvoje otázka směřuje tam, že tam kde já si myslim, že by byla dobrá reflexe tak jak dlouho by měla trvat?
111. **M: Eee. Takhle, ještě jinak teda – jak dlouho by trvala nejkratší smysluplná reflexe, kterou ty bys dělala? Nebo i třeba bys jenom koukala, viděla bys jak se dělá, po jakýkoli aktivitě ke který by teda patřila.**
112. K: Deset minut.
113. **M: Dobře, takže to není nula až třicet, takže je to deset až třicet, ideálně?**
114. K: Jo aha, jo tam míříš, ahá. Aha, ano, ano, ano, asi tak.
115. **M: Dobře, já jsem si jenom představoval, jak by vypadaly ty krátký reflexe, a chtěl jsem vědět, jak ty to vidíš.**
116. K: Jó, tak já se omlouvám, na mě musíš pomalejc, víš jak.
117. **M: Ne, v pohodě, moje chyba, já jsem to špatně řekl. Dobře, řekla si že děláte reflexe s dětma a jsou většinou teda povídací...**
118. K: Eee... když bych měla brát to málo reflexí, který jsem udělala já, tak jsou jenom povídací. Když to vezmu na celej náš oddíl, tak jsou určitě povídací a bohužel si neuvědomuju jestli byly nějaký jiný, ale já věřim tomu, že byly.
119. **M: Jasně. A děláte i reflexe bez dětí?**
120. K: Teda to jsou otázky. No ano, ale já nevím jestli se tomu říká reflexe.

121. **M:** Eee, já jenom používám to, co jsi řekla ty, tam: povídáte si, nebo nějak hodnotíte zpětně dění v oddíle?
122. **K:** Vždycky, ano, často, pořád.
123. **M:** Často? A s kým?
124. **K:** S vedoucím, s hlavním vedoucím a potom s lidma, který do toho oddílu viděj.
125. **M:** A co je výstupem tohohle, toho povídání? Je to povídání jsi říkala, je to tak?
126. **K:** Jo, no... pro mě osobně nebo jako obecně?
127. **M:** Obojí, pro tebe osobně, obecně.
128. **K:** Tak pro mě osobně je to utřídění názorů a dozvědění se názorů jinech, který můžou bejt odlišný nebo jsou třeba odlišný a obecně asi... nebo tak určitě že se ostatní dozví můj názor a pohled na věc na to a nějaký asi jako výstup. Buď je to výstup kompromisní, kdy se nějakým způsobem shodnem na tom, jak s ti naložit dál, s tím zjištěním, který třeba zjistíme anebo to není kompromisní a je to.. a teď to nemyslim v tom negativním slova smyslu, je to v podstatě postup většiny, což třeba může bejt i jeden člověk, ale to nevadí. Čímž chci říct, že... prostě... ten kompromis tam jako není v tom smyslu, že by nebyl efektivní. Že ta cesta kterou navrhuje ten jeden nebo ta většina, tak naprosto popírá to, co třeba... nebo je zásadně odlišná od toho, co tvrdí ta menšina, tím pádem, kdyby se z toho udělal kompromis, tak by z toho byl strašnej paskvil. Takže kompromisy se dělají ve chvíli, kdy třeba ne všichni jsou plně přesvědčeni o tom výstupu, respektive kompromis je výstup, ale ne všichni jsou úplně přesvědčeni o tom svém názoru nebo nejsou si jako úplně jistý, jestli je to teda optimální, ale ve chvíli kdy je někdo prostě přesvědčenější, tak se to holt třeba zkusí no.
129. **M:** Takže probíráte celý to dění jako po stránce dětí, aktivit, herní. Nebo víc něco míň něco, nebo naopak něco hlavně nebo něco vůbec...
130. **K:** Jak kdy... Jako většinou se probíraj určitý děti. Jsou děti o kterých jsme se v životě nebavili, protože jako není proč vlastně. Oni žádným způsobem jako nevybočují, ani v tom pozitivním ani v tom negativním slova smyslu a pro tu reflexi a pro to povídání jsou v podstatě jakoby komparesem a bavíme se prostě jenom o určitejch.
131. **M:** Takže o dětech...
132. **K:** O dětech... a... většinou se bavíme o dětech. Taky se třeba bavíme o těch hrách, co třeba jako mělo bejt jinak nebo... a to především jako na táboře. Při těch schůzkách jako tohle úplně moc neprobíhá, tam probíhá jen to povídání o těch dětech. Na těch dlouhodobějších akcích, což jsou tábory, nebo respektive hlavně hlavní tábor, letní, tak tam se třeba řešej i ty hry, podání ty hry, naše účast, jestli my jsme tam vystupovali tak, jak jsme měli vystupovat nebo respektive tak jak jsme chtěli abychom vystupovali. V podstate se to netýká jen dětí, týká se to i nás, týká se to

i toho, jakým způsobem jsme tu hru připravili, jak jsme to podali, jak jsme to pojali. Je to taková... celkový propírání všeho, nás nevyjímaje.

133. M: Dobře, děkuju. Tak už jsme skoro na konci, blížíme se do finále! Co myslíš, že je smyslem, tohohle povídání, týchle reflexe – já jen používám to co jsi řekla, abychom se přiblížili tomu, o čem mluvíme společně. Tak co myslíš, že je smyslem tohohle, v tvém podání.

134. K: Já přemýšlím, já za chvíli odpovím... Smyslem a cílem je podle mě uvědomit si, já teď, teď to bude, prosímte nesměj se, nechci aby to vyznělo nějak blbě... já si myslím, že smyslem je uvědomit si sám sebe, své chování, své pocity u určitéch věcí, určitéch aktivit, s určitéma lidma, který teda zpravidla znaj, protože se vídaj pravidelně, teda alespoň v našem případě – nejsou to žádný neznámí lidi. A... takže uvědomit si sám sebe, v tom pozitivním a negativním slova smyslu, poznat se... protože když se pak o tom mluví, tak ty děti reflexi sami v sobě třeba provedou, ale neprovedou ji tak dobře, ale neprovedou ji efektivně protože často každý sám sebe rád klame, takže... a oni se hlavně dozvědí jak je vnímá okolí. A dalším tím je určitě poznat to okolí, to je taky jasný, protože tam se jako zjistí... tam ten člověk individuální může zjistit jak se chovaj ostatní ve vypjatých situacích nebo v ne úplně standartních situacích a smyslem tý reflexe je dát to jako ven, pojmenovat to.

135. M: Takže je to jako takový sociální, osobnostní, takhle rovina, jo?

136. K: Určitě, určitě je tam i ta výchovná stránka, protože když ten, kdo provádí tu reflexi ji provádí dobře a dobře myslím tak, že dokáže... já si třeba myslím, že není úplně úplně dobře při reflexi říct, co bylo cílem hry, co se měli naučit. Ono už to slovo učit je takový... nemaj ho rádi úplně, si myslím, takže pokud je dobře ten, kdo provádí tu reflexi, tak vhodně zavede téma právě na ten cíl, ale nepojmenuje ho v tom smyslu jako: vy jste se to měli naučit nebo bylo to proto abyste tohle dělali, ale že nastolí to téma, navede tu atmosféru a oni už se v těch hranicích, který on nějakým způsobem jako udržuje, koriguje, tak oni sami se v tom začnou zorientovávat. Tím, že se o tom mluví. A po provedení tý reflexe by jakoby... měli by poznat, cítit, že co.. jako k čemu ta hra vlastně vedla. Ale oni si to neuvědomí jako: „Aha, tahleta hra nás měla naučit tohle.“, ale oni nabydou ten pocit a ten pocit se potom objeví při další podobný aktivitě nebo při další životní situaci a oni to v sobě jako budou mít. To si myslím. Takže je to sociální, výchovný, nevím jaký ještě z hlediska výchovného, odborného, ale... ale...

137. M: A může se to vztahovat i na nějakou... Říkalas, že je to provázaný s tím sociálním, výchovným, ale může se to vztahovat i na nějakou... když by třeba stavěli kadibudku, stan, prostě kde by šlo hlavně o tu činnost.

138. K: No jasně. Ale ve chvíli... to právě ano, protože to je věc, na který se oni musej nějakým způsobem třeba dohodnout...

139. M: Tak by tam byl sám ten někdo. Mně jde o to, abych třeba rozeznal ty kontury toho, kdy bys to jako zařadila a kdy ne. Tak někdo by sám... Pepík by sám stavěl áčko.

140. K: pokud by Pepík stavěl áčko poprvé, tak bych se ho zeptala. Pokud by Pepík stavěl áčko po padesáté, tak už se ho nebudu ptát, to je to, co jsem říkala na začátku. Já se domnívám, že u činností, který ty děti nedělají poprvé nebo z kraje, že je třeba nedělají často, tak... ten rozbor toho není nutnej, protože ty lidi to potřebujou na začátku. Protože když už se v nějaký činnosti zakonzervuješ, tak v tom těžko hledáš nějaký noviny, novinky, novoty, těžko v tom hledáš nějaký pocit. Těžko se odkonzervováš jakoby, kdybych to měla takhle říct. Takže ve chvíli, kdy Pepík bude stavět áčko popadesátý a já se ho pak zeptám jak se u toho cejtil, tak se na mě bude koukat jak idiot, ne... jak na idiota. Ale ve chvíli, kdy ho nechám samotného stavět áčko poprvé a pak se zeptáK: „Tak co, jaká to bylo? A šlo ti to?“ a tohle... tak v tu chvíli, protože on je toho plnej, je to nový, je to nezvyklý, musel zatloukat hřebíky, musel tahat plachtu, cokoliv jako, tak tam on může sám ze sebe dostat jako: „Tak tohle mi nešlo...“ a tak dále a pak se tím může nějakým způsobem... eee... může se na to zaměřit, ví, že tohle je ta jeho slabina a tak. Jo prostě po padesátý on už nějak ten hřebík zatluče a nebude to řešit, jestli mu to jde a nebo nejde. Nebo tak. Nebo respektive on už s tím za těch 49 stavění mohl něco udělat, žejo? A tam nemá prostě cenu se ho znova ptát... nebo ne znova... tam nemá cenu se ho ptát, poté. Já si myslím, že ta reflexe je nutná na počátku, ať jde o jakoukoliv aktivitu, protože ty aktivity jsou většinou jednorázový, žejo, už je nikdy neopakujeme a pokud je opakujeme, tak ... teď nemluvim od oddíle teda, takže si myslím, že pokud by se ta aktivita opakovala a pokud tam už provedená reflexe byla, tak reflexe zpátky není nutná protože oni už ji prošli, oni už si můžou uvědomovat... tam už nic nového vlastně mít jako nemůže. Pokud je, pokud je, pokud se tam objeví něco nového, tak ano, ale tím se ta aktivita stává jinou aktivitou, i když vlastně ten začátek byl stejný. Jo? Jako mělo by to bejt identický. Samozřejmě ne stejný, jako jedna hra je vždycky identická, ale tím chci říct, že je nutný odlišovat tu hranici té identity, nebo jak se to říká, protože ve chvíli kdy vedoucí nebo ty děti – voni v podstatě si vo tu reflexi můžou říct sami, žejo – tak když zjistí, že tam bylo něco, co vybočovalo ze standardu, tak jo, tak reflexi zařadit. I kdyby to bylo po padesátý, ta hra. Ale pokud je to pořád totéž a ta reflexe už nebyla zařazena na začátku, tak popadesáté se už jako míjí tím účinkem.

141. M: Počkej, reflexe na začátku... jako v předchozí aktivitě?

142. K: Eee... při té činnosti. Pokud zařadím reflexi až po tom, co tu činnost provádím padesátkrát, tak ta reflexe podle mě není... nebo nesplní to, co by plnit měla. Myslim... rozumíš mi?

143. M: Nijak zvlášť, já teďka nevím, jak to myslíš.

144. K: Když budu hrát hru, ke který patří reflexe, jedno jakou, a budu ji hrát padesátkrát a čtyřicetdevětkrát tam nezařadím reflexi a zařadím jí až po padesáté, tak si nemyslim, že ta reflexe, po padesáti zahráních má nějak extra smysl. Nebo že by měla

splní to, co má splnit. Ale když tu reflexi zařadím po prvním zahrání a tu hru bud hrát potom znova čtyřicetdevětkrát, tak už v těch následujících není nutný zařadit reflexi, pokud se tam nestalo něco, co výrazně vybočuje z toho standardu.

145. M: A proč myslíš, že by nesplnila účel po tom padesátém zahrání?

146. K: Protože si myslí, že... ta reflexe je účinná ve chvíli, kdy ty děti nebo ty lidi, kter prováděj tu činnost se setkají s něčím pro ně jako neobvyklým. Třeba spojením dvou pocitů, který třeba jako se běžně nesetkávají. Nebo zjistili v rámci nějaké aktivity slabost svou, někoho jiného prostě, že to třeba... Jo, prostě nějakoby ten... a pokud já je nechám být, tak oni se zakonzervují v tom pocitu kterej z toho měli a už nikdy se neotevrou tomu, co v tom ještě jakoby... Už nikdy se neotevrou té reflexi, pokud by byla zařazená jako správně a hned a neotevrou se tomu, co by se mohli dozvědět a co by mohli třeba nějakým způsobem jim osobně jim pomoci ve vnímání té věci, té situaci a co by jim mohlo pomoci i jako ve vnímání sama sebe. Takže když je nechám zakonzervovat v tom názoru, v tom pocitu a zařadím to pozdě, tak už je nikdy neotevřou, protože oni si to odžili, protože oni už se uklidnili, oni ty emoce zklidnili, oni už na to pozapomněli nebo chtějí pozapomenout. Nebo... prostě to odezní. Odezní jako ta.. já si myslím, že ta reflexe je živá z toho, co cejtíš a co vnímáš po té aktivitě, bezprostředně nebo nějakou relativně jako schůdnou dobu.

147. M: Takže by se měla reflexe zařazovat kdy?

148. K: Po aktivitě, bezprostředně. Což třeba neznamená přes noc.

149. M: Umhm. Hele, teď ti tady ukážu takovou tabulku, přehled a ty jestli bys tam zaškrtl něco, co je ti povědomé, co jsi slyšela, pod čím si dokážeš něco představit, co znáš...

150. K: Co znám jo nebo co jsem slyšela?

151. M: Co je ti povědomé, pod čím si dokážeš něco představit.

152. K: A na to se mě budeš pak ptát?

153. M: Ano.

154. K: Aaaaa. Tak to já to zase vodškrám.

155. M: A odškrtaš to, protože to nevíš nebo protože nechceš, abych se tě na to ptal?

156. K: Protože mám strach, že si pod tím dokážu představit jen tak něco pocitově a nedokážu o tom... nedokážu to sesumírovat.

157. M: Jasné, hele i kdyby to bylo úplně něco jiného než si myslíš, že si představuju, i kdyby to bylo cokoli, co dokážeš verbalizovat, tak to řekni prosím. Nezáleží na tom jak odpovíš, nic není špatné.

158. (kroužkuje)

159. **M:** Takže osm si jich zaškrtna, mohla bys mi říct ke každému jednu větu jak si to představuješ?
160. **K:** Je tam chyták nebo tam není chyták?
161. **M:** Není tam žádnéj chyták.
162. **K:** Dobře, tak... Zpětná vazba, co je zpětná vazba. Zpětná vazba je reakce na něco, je to prostě reakce. Žízená zpětná vazba je když... všechno je to co si myslím...
163. **M:** Jojo, všechno je to co si pod tím představuješ.
164. **K:** Cílená zpětná vazba je když já tu reakci chci, tak si pro to vytvořím podmínky a dostanu toho někoho od koho tu zpětnou reakci chci, tam kam chci. Jako řídím si to. Reflexe je to, co jsme si tady o tom celou dobu o tom povídali. Rozbor je... je jako možný, že některý ty věci jsou jako součástí něčeho jiného, co tady je?
165. **M:** Určitě...
166. **K:** No tak já si třeba myslím, že rozbor je součástí té reflexe v podstatě. Zpětný vazby ne, zpětná vazba je jenom reakce bez rozebírání, dle mého názoru teda. Ale ten rozbor je součástí reflexe, protože v té reflexi potřebuju nejdřív jako rozebrat situaci abych pak s nima mohla komunikovat a zjistit co si o tom myslí oni. Sharing, sdílení. Taky bych to dala do té reflexe a je to součást té reflexe v tom okamžiku kdy ta skupina, která tu reflexi provádí nebo na níž je ta reflexe prováděna, může sdílet své pocity, může zjistit, že teda někdo se cítí stejně jako on, ona... jako sdílení bych řekla v pozitivním smyslu – sdílí se zážitky, pocity, informace, všechno. Tak. Zpětný hodnocení. Tak to bych dala jako závěrečnou fázi reflexe, kdy po tom všem povídání, po té smršti se vypíchne, sesumíruje to nejdůležitější. To je to, co by jim vlastně mělo utkvět. A posuzování a zpracování. No, zpracování... asi proces když... se nějakým způsobem pojme... a ono to souvisí to zpracování a posuzování... když se nějakým způsobem pojme ten problém nebo to téma a zpracuje se do nějaký jako... dá se tomu nějaký tvar, dá se tomu nějaký hranice, nějakým způsobem se to jako pojmenuje, že to nelítá jen tak ve vzduchu a pro tu skupinu se to nějakým způsobem jako přednese. A to posuzování s tím souvisí, to je když se to téma nějakým způsobem jako posuzuje – zda bylo dobrý, špatný, jestli se jim to líbilo, jestli se jim to nelíbilo... Vono, já bych jako řekla, že tyhle pojmy, co jsou tady se strašně jako prolínají, že neznamena každý něco zvláštního, ale že každý má svoje místo, v tom... v podstatě bych to řekla asi takhle: myslím, že z těch, co jsem zaškrtna, tak jediným, který tam nespadá... i když ono tam spadá... Ale takhle. Zpětnou vazbu a řízenou zpětnou vazbu dle mého názoru můžeš provádět aniž provádíš reflexi, kdežto posuzování, zpětný hodnocení, sdílení, rozbor a zpracování jsou součástí reflexe. Ale neříkám, že že samozřejmě zpětná vazba nemůže být součástí reflexe. Ale zpětnou a řízenou zpětnou můžeš provádět aniž provádíš reflexi, si myslím. To je můj názor, jak to jenom vidím. Ale nevím, netuším, mně to spíš jenom tak přijde.
167. **M:** Príma. Kde získáváš informaci k tomu co v oddíle děláš? Ke své praxi?

168. K: Od mého vedoucího, potom z knížek a potom ze zkušeností ostatních známých, který se v týhle branži pohybují. A to asi hlavně.
- 169. M: Jasně, a jaký knížky si třeba vybavíš?**
170. K: Vybavím si Prázdniny se šlehačkou... no, jako to nejsou vyloženě knihy, který směřují přímo k oddílu.
- 171. M: Nevadí, vybavíš si nějakou? Vzpomněla sis na ní ve spojitosti s oddílem...**
172. K: No, já to nechci říct. To téma není vůbec oddílový a s oddílem nemají co dělat. Ale jsou tam i věci, který se dají aplikovat na vztahy a na práci s dětmi.
- 173. M: Dobře, co je to za knížku?**
174. K: (smích) neřeknu ti to. Ty se budeš smát.
- 175. M: Nebudu.**
176. K: Ne. (smích)
- 177. M: Dobře, je to jedno, nějaké jiné knížky teda ještě používáš nebo jsi použila?**
178. K: No tak herní knížky, ale to nejsou knížky ve kterých by se nějak zásadně odráželo tohleto téma... reflexe.
- 179. M: Uhm, jaký to jsou?**
180. K: Tak ty hry od Zapletala, takový ty tlustý – do tělocvičny, ven, všude. Pak knížky Jirky Choura, pak, to já nevím ty autory, ale je to hlavně od Portálu – prostě ty herní knihy, který vydává především Portál.
- 181. M: A tam čerpáš tedy hry?**
182. K: No hry teď v současné době čerpám hlavně na internetu, když už bych měla čerpat.
- 183. M: A kde?**
184. K: Hranostaj.
- 185. M: A pak hry čerpám vod známých a no takže předáváním. Tak. Nevymýšlím, neumím to.**
186. K: Uhm, děkuju. Máš nějaký plány v oddíle? Do budoucna?
- 187. M: No, jet na tábor... (smích) No ne, mým plánem je tam hlavně být, být tam k něčemu, být tam a nemám ambice být tam jako někdo jiný. Prostě jen nechci aby to skončilo a současnej stav jak je mi v podstatě vyhovuje.**
188. K: A chtěla bys k tomu něco dodat, k tomu našemu dnešnímu povídání? Cokoli co tě k tomu napadá...

189. M: Jako můj osobní dojem?

190. K: Cokoli, co bys chtěla říct...

191. M: No, (smích) otázka na věk byla ta nejmíň ožehavá. (smích) Jinak asi nic.

192. K: Dobře, tak moc děkuju.

193. M: Není vůbec zač.

194. M: Jen bych se tě tedy ještě rád zeptal... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?

195. K: Jako jestli s tím souhlasím?

196. M: Spíš jak se na to díváš...

197. K: Tak jako já si myslím, že určitě, to je přece asi to hlavní, co s těma dětma děláme, co chceme dosáhnout. Aby se naučili žít s ostatními, neseděli doma jako pecky a chovali se tak, jak se na slušného člověka sluší. To je dneska vzácné a myslím, že to i chceme, aby děti uměly.

198. M: Díky.

Příloha 3: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 2 – J

1. **M: Zeptám se tě na oddíl. Jak bys ho popsal? Jen abych věděl, kde působíš, jakou máte náplň a tak...**
2. J: Dobře, tak jsem vedoucí turistického oddílu. Vlastně jsem oddíl převzal když mi bylo 18 po Jirkovi Chouroví a od 18 ho do současnosti vedu, což už je asi 12 let. Náplň oddílu je vychovávat malý děti k takovejmu, jakoby, aby nekončily jenom u počítačů nebo aby se nevěnovaly jenom debatování na zastávkách autobusových a tak, takže učíme je vztahu k přírodě, ale i k sobě samejm, aby se k sobě dokázaly dobře chovat. Spousta toho je v rámci her a samozřejmě se učej dovednosti jako tábornický dovednosti jako morseovku, uzle, prostě ty základní věci, který by měl víceméně každé znát.
3. **M: Jak dlouho jsi v oddíle?**
4. J: Já jsem v oddíle... musím spočítat. Přes dvacet let asi. Dvacet let.
5. **M: A tobě je kolik teda teď?**
6. J: 30
7. **M: A kolik času strávíš s oddílem, nebo oddílem?**
8. J: Ono je to asi složitější, protože kdybych měl říct kolik je to času co se věnuje schůzkám, tak to jsou vlastně dvě hodiny týdně, ale to tam nepočítám žádnou přípravu na tu schůzku, nic, jenom čistej čas s dětma. Pak jsou to samozřejmě víkendový akce, kterých teda taky není málo, jarní tábor, většinou nějaká podzimní akce, většinou prodlouženěj víkend a pak samozřejmě letní tábor. Jako z pozice vedoucího toho času tím trávím mnohem víc, i když se to třeba nezdá, tak ono to různý zařizování různěch věcí nebo shánění na internetu, já nevím nakupování materiálu... Je to takový složitější, nedá se říct kolik času no, kolik je potřeba.
9. **M: Takže ani tejdne bys nedal nějaký číslo, když někdo nemá představu, tak aby věděl, orientačně...**
10. J: To já nedokážu asi takhle zprůměrovat, to jako... Někdy to může bejt, když je takhle před táborem třeba i čtrnáct dní v kuse, jo, když přijedu z tábora, tak tím to nekončí, to je stříhání videa, fotek, protože rodiče na to zas čekaj, takže to taky je pár dní v kuse i po táboře a během tejdne, během roku, když jsou ty schůzky třeba, tak ta příprava... takhle, protože já už mám nějaký ty zkušenosti, tak mně už ta příprava nezabere tolik, horší je připravovat ty instruktory na to, aby vlastně věděly, jak ty děti správně vést. Číslo asi nedokážu říct.
11. **M: Jasně, jasné. A ty jsi říkal, že jsi vedoucí oddílu, tak co to vlastně znamená, co to obnáší?**

12. J: No co to obnáší... víceméně starat se o to, aby ten oddíl vzkvétal a samozřejmě to přináší zodpovědnost nad dětma a nad těma členama toho oddílu. Vést je k nějakým morálním hodnotám.
13. **M: A ty jsi na vedoucího musel mít nějaké kurzy? Máš nějaké kurzy od Asociace?**
14. J: Mám MTŠ a vedoucího oddílu. Plus teďko si chci ještě dělat školení na to, abych mohl manipulovat s dětma na skále a takový.
15. **M: Jasně.**
16. J: Plus samozřejmě ještě u Červeného kříže jako zdravotník.
17. **M: Jasně. A ty jsi říkal, že jsi v oddíle dvacet let, takže jsi prošel od pozice nějakého člena, přes člena nebo...?**
18. J: Prošel jsem víceméně všechno, nastoupil jsem tam když mi bylo 10 let, jestli se nepletu a jako člen oddílu, člen skupiny, protože to fungovalo tak, že byly tři skupiny, tak jsem začínal jako člen, postupem času jsem se vypracoval na podkapitána, pak na kapitána skupiny... s tím přechodem, po těch 15 letech jsem se stal instruktorem a v osmnácti se stávaj z instruktorů vedoucí, jako že už maj i právní zodpovědnost od osmnácti no a tajtu roli jsem vlastně přeskočil, protože jsem se vlastně rovnou stal hlavním vedoucím. Bylo to v době, kdy se ten vedoucí oddílu stěhoval no a někdo ten oddíl musel vzít, ale jako v osmnácti si každý plánuje budoucnost, je tam škola, ale někdo to vzít musel, já sem to měl blízko, tak jsem to vzal já. A nelituju.
19. **M: Vzdělání máš teda pedagogiku volného času, vid'?**
20. J: Ano.
21. **M: Střední máš nějakou elektrotechniku?**
22. J: Ano, elektro.
23. **M: A pracuješ jako učitel...**
24. J: Přesně tak. Takže se to úplně neslučuje, protože pedagog volného času není klasickéj učitel nebo to není úplně klasický vzdělání pro učitele, ale zatím mi to v práci snášej, tak...
25. **M: Já myslím, že velmi dobře, ne?**
26. J: No tak, v každý práci... no.. prostě není nic jistýho.
27. **M: Jasně. Říkal jsi, že děláte různé výlety, na schůzkách aktivity... vzpomínáš si na nějakou aktivitu, kterou jsi uváděl, ve který se děti něco naučily, ze který si něco odnesly?**
28. J: Jako myslíš na schůzkách nebo tábory?
29. **M: Kdekoli.**

30. J: Tak určitě si teďko vybavuju to, jak je tam vedem k nějaký kolektivní práci a když se hraje nějaká hra, tak se snažíme prioritně aby se snažili bejt prostě k sobě, jak to teďko vyjádřit, ohleduplný a tak, takže hráli jsme hru a víceméně závodily ty děti mezi sebou a došlo, ani ne k úrazu, prost jedna holčina spadla a potřebovala pomoct. Tak samozřejmě závod jako, aniž bysme my něco dělali, tak všichni k ní přiběhli a najednou se na to závodění zapomnělo jo? Takže se mi líbí to, že děti jsou prostě... mají k sobě blíž a snažej se prostě jakoby hrát vždycky fair play a to si myslím, že je našim cílem a že se nám to daří.
31. **M: A vraceli jste se nějak k tomu? Po tom závodě? K tomu co se stalo...**
32. J: No tak samozřejmě, po tom závodě se musej ty děti pochválit, žejo, a musí se to tadyto, co se jim povedlo, vypíchnout, aby věděly, že prostě ten závod není všechno a že přednost mají kamarádi.
33. **M: A to děláš ty, jako hlavní vedoucí nebo jako vedoucí...**
34. J: No ne vždycky já. Nám se to samozřejmě nestává často tadyto. Vono to totiž není jenom o tom vychovávat ty děti jo... musíš vychovávat i ty vedoucí a ty instruktory, protože všichni, a to i včetně mě, se pořád snažíme reagovat na novy situace a tak. Můžu ještě říct, co se mi stalo s jedním vedoucím, když jsme s dětma vlastně vyrazili na celodenní výlet, samozřejmě vedoucí chtěli jít všichni, ale někdo musel zůstat v táboře a hlídat ten tábor. Tak jsme losovali a los padl na kamaráda, kterej teda zůstal hlídat ten tábor a děti teda asi po 17 nebo 20 km, když se vrátily večer měly hlad a tak, jak von byl naštvanej, že voni byly na výletě o on ne, tak jim řek ať si seženou službu a ať si něco uvařej, jo? Já jsem do tábora dorazil až poslední, tak to jsem ho jako vyloženě tenkrát fakt seřval, protože on jako vedoucí... u něj musí být na prvním místě ty děti, žejo. Tady to prostě přehnal a přitom je to kluk, kterej mi s tím vyloženě pomáhá a bez něj bych spoustu věcí by bylo pro mě daleko těžších. Některý bychom možná bez něj vůbec nezvládli. Ale i takhle to.. on to vzal, uvědomil si tu chybu a nakonec si svolal ty děti a šli se jim omluvit veřejně. Takovej úspěch.
35. **M: Takže jste si to teda vyříkali takhle.**
36. J: Jasně, jasně.
37. **M: A ve dvou nebo tam bylo ještě víc lidí?**
38. J: Tam bylo... jako tenkrát jak jsem přijel do toho tábora, jak mi to řekli, tak tenkrát – což teda asi jako uznávám, že to byla chyba, ale mě to rozčílilo – tak jsem na něj řval přes celej tábor, což bylo slyšet i na druhý straně louky. Což uznávám že asi není úplně dobře, ale taky asi to bylo v takovym afektu, že jsem tak vybuch no. Takže víceméně jsme si to vyříkávali ve dvou, ale slyšeli to všichni.
39. **M: Jasná. No a jak jsi říkal, že se něco stalo v tom závodě, že jste se pak k tomu vrátili. Děláš to ještě u jiných aktivit, že se k tomu takhle ještě vracíte?**

40. J: Samozřejmě, někdy se může stát, že něco není úplně košer, tak se k tomu vracíme později, že se rozebere, co bylo špatně, co udělali jinak, co my bysme třeba měli udělat jinak. Ta komunikace je důležitá, hlavně abychom se my od těch dětí zpětně dozvěděli co vlastně je dobře, co je špatně a i my se v tom pak můžeme zlepšit, žejo.
41. **M: Uhm. A jak to probíhá tohleto?**
42. J: Většinou nějakou diskusí...
43. **M: A jak často? On to každý oddíl dělá jinak – někdo to zařazuje po každé aktivitě, hrajou třeba i na honěnou a pak zařadí takovouhle diskusi a někdo zase říká ne, to neexistuje, nebudeme to dělat, nepotřebuju to k práci. Tak kde jste vy, kde jsi ty?**
44. J: Tak nedá se říct zase jak často, ale může bejt nějaký program vymyšlený přímo tak, aby v závěru ta diskuse byla. Aby proběhla a víceméně ten program je dělanej na to, aby se ty děti něco dozvěděly, aby věděly jak na to reagují. Někdy to teda může bejt dělaný přímo na to. Někdy se může jako stát, co se nám nezdá nebo co se dětem nezdá, tak se o tom dá mluvit. Ale zas ti nemůžu říct zase jak často, to prostě...
45. **M: Takže když je na to ten program dělanej, tak jak to vypadá?**
46. J: Teďko jestli můžu, tak nebudu mluvit z naší, nebudu mluvit o tom, co dělám já, ale budu mluvit o tom, co jsem zažil a což do dnes jako mám v hlavě a asi spoustu těch lidí co tajtu hru hrálo. To bylo... tam vlastně byly kapitáni a ta hra jak jsem teda pochopil, říkám, byl jsem menší, ale jak jsem pochopil, tak byla stavěná na to, aby nakonec ty kamarádi se navzájem podrazili. Já, to nemá cenu teď to celý popisovat, ale já.. byla stavěná na to, aby jeden z nich nakonec podrazil toho druhýho. Což se teda ve finále – ve finále se to stalo a potom k tomu vedla diskuse, kde jsme se i dozvěděli, že kdyby to neudělal jeden, tak k tomu dotlačej toho druhýho, ale já nemůžu říct úplně přesně co tím sledovali... Nejsem si jistý dodnes, jestli ta hra byla zařazená správně, jo, protože nejsem si jistý jestli to nebylo pro jinou věkovou kategorii než jsme byli my, ale každopádně ten účel, kterej si od toho tvůrci slibovali, ten to myslím splnilo.
47. **M: A to byl jakej teda, kdybys ho zkusil říct?**
48. J: Eee... to asi nedokážu asi úplně říct, protože mezi ty tvůrce nepatřím, ale myslím si, že chtěli dosáhnout té situace, kdy jeden podrazí druhýho a pak se to ve finále i vysvětlovalo a jakoby... já nevím, jestli chtěli nějak jako připravovat nás jako pro život nebo jako... To fak nedokážu říct, to nevím,
49. **M: A myslíš, že jste si z toho něco odnesli, vy jako účastníci?**
50. J: No zajímavý bylo... ono to mělo takovou dohru, že jakoby se..v tu dobu bych řekl dva nejlepší kamarádi obrátili proti sobě a oni se je pak zase snažili je pak zase udobřit. Tak tyhle dva a... nebo takhle... stalo se ještě, že byl noční přepad tábora a oni toho hned využili, protože v tu chvíli ty dva byly na nože a toho nočního přepadu využili a poslali ty dva kluky, plus mě jako třetího, abychom zkusili vypátrat,

kdo ten tábor přepad. Samozřejmě nás poslali někam, kde věděli, že tam ocad' to nikdo nebyl, ale jen proto, abys se podnikla nějaká akce aby se zase jakoby sblížili. Což se teda povedlo velice rychle. Já si teda pamatuju, jak jsme sledovali zas jako jeden takovej tábor, plížili jsme se v křoví a najednou se na tu hru, která byla předchozí den, úplně zapomnělo jo... Takže taito uměli ovládat úplně perfektně.

51. M: Takže nevybavíš si, co jste si z toho odnesli, co jste se naučili... když zůstaneme u toho učení...

52. J: Možná to, že vlastně se snažit aby to přátelství zůstalo nad tou hrou... nebo.. no to je těžký, protože já jsem tu hru nevytvářel a nedokážu přesně říct, co tím chtěli získat.

53. M: Jasný, v pohodě. Říkáš tedy, že je to typická hra, kterou tvůrci chtěli něco dosáhnout, pak toho dosáhli a pak to ještě rozebírali nakonci.

54. J: Ano.

55. M: A nějaký podobný schéma děláš třeba v oddíle?

56. J: Jako až na takovouhle hru nebo něco takovýho jsem si nikdy netrouf. Ale už dokážu... nebo... jezdili jsme mraky let na jedno tábořiště a dokázal jsem... když jsem připravoval nějakou hru, tak jsem měl už dokonale zmáklej ten terén, tak jsem věděl kde se to jako odehraje a jak jsem znal ty děti a když už jsem měli rozdělený ty skupiny, tak jsem u těch dětí dokázal tipnout jak se budou chovat, jo? A to sem jako fakt tipnul dobře, že jsem na tohleto voko měl a víceméně mě to jak potěšilo, že znám terén, že znám ty děti a pak se s tím dobře pracuje no...

57. M: Jasně. Ale nevytvářel jsi jako takovimhle způsobem, že bys to na konci ještě rozebíral?

58. J: No tak jako jo, ale teď jako.. počkej, to mě musíš nechat chvílku přemýšlet... jako jsou věci kdy se snažíme dát něco, docílit nějakýho výsledku a pak to třeba rozebrat. Který vlastně ve finále vede k tomu aby se ty děti dozvěděly něco samy o sobě nebo o svých kamarádech. Jo jednou zrovna! To zrovna mam z vejšky, ze školy... byl jsem na výtvarnym kurzu, já nejsem výtvarně vůbec nadanej, ale ten kurz mě hrozně bavil a řekl bych, že mě naučil z tý školy možná nejvíc jo? Protože my jsme, na táboře... jsem dal dětem, ať namalujou něco jenom barvama. Nebo čím chtěj. Dal jsem jim papír, ať na to namalujou a čím chtěj, můžou to bejt tvary – nijak jsem je neomezoval. No a pak jsem si ty obrázky vzal a jednoho po druhym jsem koukal na ten obrázek a tak jak mi to vysvětlovali na tý vejšce, tak jsem to zkoušel, dělal jsem to úplně poprvé, takže to byl takovej pokus i pro mě, a snažil jsem se číst pocitiy těch dětí z těch obrázků jo? A na to, že jsem v tom fakt nezkušenej, tak můžu říct, že některý jsem i rozbřečel, protože jsem z toho vyčet... oni ani nevěděly, že to do toho obrázku dali a nějak se mi z toho podařilo vyčíst. Nemůžu říct, že bych v tom byl nějakej expert a že se mi to podaří znova... a vono možná je to taková tenká hranice protože se dostaneš těm dětem fakt jako na něco citlivýho, co oni normálně neventilujou a vlastně to ventilovaly tím obrázkem nebo těma barvama nebo směrem vlastně jako vod jakýho rohu začaly... Možná ani nechtěly, aby se to vědělo, ale ono se na to přišlo

takhle, tadytim způsobem. A jako fakt můžu říct, že třeba čtrnáctiletýho kluka jsem rozbřečel, ale jako ne že by byl nějak naštvaný. Zjistil jsem prostě co ho trápí a on to potvrdil.

59. M: Ale běžně takovýhle rozborý teda neděláš...

60. J: Jako úplně běžně, že bych to zařazoval každou chvilku, to jako ne.

61. M: Ale to povídání, takovýto po hře náký, to je asi častejc, co?

62. J: Jo, to je častejš, to... tam stačí aby někdo udělal něco výborně, tak pak je potřeba abys toho jedince fakt pochválil nebo to, co se mu povedlo, abys to povznesl, aby to všichni třeba věděli, ty který se toho neúčastnili. A naopak to, co je špatně, tak je nutný o tom mluvit, že je to špatně aby to ostatní nepovažovali za to, že je to v nějaký normě nebo že je to v pořádku.

63. M: A to říkáš teda ty jim jo, jako vedoucí...

64. J: Většinou já, jako... pak tam mam taky dva kluky, který jako taky takhle s dětma mluvěj, protože už vědi... ale furt jako, říkám si – je to takovej tenkej led nebo musí se to umět říct, takže když to říká někdo jinej, tak si je trošku hlídám a občas je i trošku brzdím no. Ale naštěstí už to není potřeba tolik. Ale jako třeba když ty instruktoři chtějí dávat nějaký takovýhle kázání, tak to tvrdě sleduju a většinou to ani nedoporučuju, protože je těžký, když mam třeba instruktora, kterej je o rok starší než je ten kapitán tý skupiny a teď má jakoby něco poslouchat, protože děti to pak berou jako buzeraci. Vod nás jako dospělých nebo vedoucích to berou úplně jinak. Nás prostě berou jinak než tady Toníka, kterej ještě před rokem byl kapitánem a teďkon jim tam diktuje, co mají dělat.

65. M: jak často se takhle vracíte třeba k nějakým těm aktivitám? Jakkoli?

66. J: jako myslíš k jakým aktivitám teďko?

67. M: Hráč, činností, nějaký akci...

68. J: Jako nezařazuju to pravidelně, to prostě... jak je potřeba, když se v nich něco stane. Nebo, jak jsem říkal, když je potřeba něco zdůraznit.

69. M: A řešíte to třeba i s vedoucíma třeba? Říkal jsi, že pochválíte a tak. A řešíte to dění nebo cokoli následně s vedoucíma? Po nějakým výletu, po nějaké hře, aktivitě...

70. J: Jo, to určitě a to je jako bych řek jedna z nejdůležitějších věcí, protože tam mezi těma vedoucíma musí bejt úplně jasno, musí bejt daný hranice. Každý by měl vědět do čeho třeba mluvit, do čeho nemluvit... jako u nás to funguje tak, že každý má nějaký svoje místo. Když jsme třeba na táboře, tak... řeknu to jednoduše: Když třeba s náma na tábor jede manželka, tak ta mi nemluví do programu. Zas na druhou stranu, když se tam něco rozbije, je tam potřeba něco dělat, zase se ví za kým se de, každý to má nějak rozdělený. Když ale je nějaká jakoby akce, kde mam instruktory,

žejo, a něco se stane... třeba na táboře se víceméně každý večer rozebírá co se dělo, co se bude připravovat pak na další den. Ale když se vrátím k tomu, co se dělo, tak tam se říká, co bylo špatně jo, tam je i třeba důležitý učit i tady ty vedoucí a instruktory jak třeba vysvětlovat program kterej bude – protože my děláme tábor na nějaký téma –, takže vysvětlit to téma. Pak je důležitý, jak říkám, když je jim 16, 17, aby se jakoby najednou... oni samozřejmě získají nějaký pravomoce další, já nevím, neplatí pro ně večerka a tak, ale zase přibude jim spousta zodpovědnosti. Možná to řeknu i ošklivě ale ze začátku jsou to takový, protože v tom neuměj tak chodit, tak jsou to takový poskoci, jo, takže když potřebuješ něco, pošleš je támhle a víceméně učíš... Já to dělám i tak, že jak se stane instruktorem tak i v kuchyni má službu a vaří třeba pro celej tábor jo? Samozřejmě si s tím pomáháme a snažíme se jakoby, jak jsem říkal, učit i je...

71. **M: Říkal jsi tedy, že povídáte i s lektorama i s dětma... vracíte se k těm aktivitám i nějakým jiným způsobem než diskusí?**
72. J: To ani ne, to spíš jenom takhle probereme.
73. **M: Co myslíš, že je cílem toho povídání? Říkal jsi, že to ohodnocení...**
74. J: Jasně a třeba děláme na konci tábora taky – u závěrečného ohně, snažíme se to dělat jakoby nepovinný, ale nastínit to tak, aby každý mohl něco říct jako nám vedoucím, co se mu na táboře líbilo, co se nelíbilo a možná hlavně směřuju na to co se nelíbilo, protože když mi řeknou, co se jim nelíbilo tak se to dá příští rok změnit. Takže...
75. **M: Tak jo. Už jsme skoro na konci. Já bych ti tady ukázal seznam takových termínů, který používaj ti co píšou ty publikace volnočasový. A mě by zajímalo jestli bys tam mohl zaškrtnout to, co ti přijde nějak známý, pod čím si něco představíš, pod čím ty něco vidíš. On každý vedoucí to má třeba úplně jinak, tak abych věděl, jak to máš třeba ty...**
76. J: Jasně. Zpětná vazba...
77. **M: Můžeš zaškrtnout jednu, všechny, žádnou, fakt je to jedno, spíš je to o tom pod čím co vidíš, co znáš...**
78. J: Tak zpětná vazba, to je víceméně to, o čem jsme se bavili, abychom se dozvěděli něco o těch dětech zpátky – co je dobře, co je špatně, jak na to reagují. Cílená / řízená zpětná vazba, tak tam je to jasný, tam to míří k tomu abychom se dozvěděli přesně to, co chcem, když to tak řeknu. Reflexe... no tak pod tím nevím co si mam představit.
79. **M: V pohodě, tak běž dál, to opravdu není žádný kvíz, on totiž každý autor může používat jiný výrazy a může se to třeba nějak překrejt, takže...**
80. J: Jasný. Zpracování / processing... tak já nevím jestli to chápu dobře jako zpracování nějakýho danýho problému. Když řeknu třeba témata tábora – nevím jestli to řeknu

dobře. Rozbor – rozebrat danou situaci. To jako když se něco odehraje, tak pak si o tom promluvit. Servis – tak dobře, kdybys to propojil s oddílem, tak je to to, co jim dokážem poskytnout, co jim dokážem doslova naservírovat. Sdílení. No tak to chápu jako sdílení nějakých zážitků, nějakých společných chvílí nebo tak. Nebo to může být sdílení... no ne, zůstaneme u těch zážitků asi...

81. M: Jojo, tady teda jen takovou otázku – myslíš že to automaticky vyplyne, že je to součástí nebo že se to třeba zařazuje jako aktivita?

82. J: No to je automaticky, to z toho vyplyne...

83. M: Jasně. No...

84. J: Zpětné hodnocení, tak to chápu jako když my bychom měli něco dětem ohodnotit nebo opačně. Jo, posuzování, to jako když bych měl nějakou danou situaci a třeba dva jedince, tak bych koukal na to, jak na to každé z nich reaguje.

85. M: Dobře, prima, díky. A poslední otázka, jedna nebo dvě – kde čerpáš nějaké informace, inspiraci k práci s oddílem?

86. J: Tak hodně vlastně toho čerpám z toho co jsem zažil já jako malej, tak z toho se snažím hodně vycházet, protože si myslím, že ty jeho hodnoty nebo to co mi dokázal předat mělo jakoby nebo má velkou váhu a že mě toho hodně naučil, tak se to snažím takhle předávat dál. Ale samozřejmě když potřebuju dejme tomu co se týče nějakýho programu, tak sáhnu po nějaký knížce, někdy třeba i to může být nějaká kniha o... nemusí to být jenom o hrách, ale o nějakých jiných dovednostech a nějaký manuální práci, činnosti a v neposlední řadě, když děláme téma tábora tak taky často podle knížky ale i podle filmů teda. Jo, že se snažíme nějak navázat na ten děj, na něco co víme, že ty děti osloví třeba.

87. M: A vybavíš si třeba nějakou knížku, nakladatelství?

88. J: Tak nakladatelství je hodně to od Portálu, nevybavím si název knížky, jméno třeba Neuman, Zapletal, jo, co jsem měl na fakultě lektora, tak to je Hnízdil – od toho mam taky knížku a... teď přemýšlím... co se týče, třeba od Neumana, těch lanovejch dráh, tak ta má pěkný zpracování... Já ještě mám nějaký další, ale já si teďka nevybavím ty názvy... Různý hry v přírodě, ale ty mam i od někoho jinýho než od Zapletala. Ono se to asi nejmenuje přímo Hry v přírodě, ale je to podobný.

89. M: A teďka by mě zajímala ještě jedna otázka – když máš tu knížku těch her třeba, čteš ji celou nebo vybíráš hry podle toho jak se ti hoděj, jak to potřebuješ?

90. J: Tak to si spíš vybírám teda.

91. M: A čteš ty úvody?

92. J: Záleží v jaký knížce. Vim, že jsem četl u Zapletala úvod, ale ten má ty encyklopedie asi 4 a já četl asi jednu, nevím jestli ty ostatní jsou třeba stejný a pak si vybírám, protože od Zapletala, to se asi nedá přečíst celý normálně. Spíš pak sáhnu po tom, co

potřebuju. Ale snažím se i třeba co se týče i třeba táborových her, tak se snažím vymýšlet svoje. Jsou knížky, kde je táborová hra napsaná, ale to nedělá, já se snažím vymýšlet svoje. Na tomhle se snažím zakládat, aby ty hry byly většinou moje nebo naše jako oddílu. Ale nějaká knížka, to se vždycky hodí – když nemáš tak šáhneš a hned něco najdeš.

93. M: No, tak už jsme na konci. Máš ještě nějaký názor, nápad, něco co bys rád doplnil?

94. J: No nevím jak to všude budeš dávat, kdo to bude poslouchat...

95. M: Nikdo to nebude poslouchat, bude to jen přepis a bude tam změněné jméno.

96. J: No já jsem naopak chtěl aby to někdo slyšel, protože řekl bych, že poslední dobou ta práce s těma dětma, nechci říct slovo upadá jo, ale rozhodně to není takový jako dřív. Když vezmu jenom tady kde žiju, tak nejsme malý město, ne teda žádný veliký teda, ale jediný co tady funguje je fotbal, což je samozřejmě dobře pro pohyb dětí, to je jako bez debat, ale tam není ten výchovnej prvek. A pak tady fungujem my jako náš oddíl a tam se snažíme děti vychovávat a já si myslím, že jenom my a ten fotbal, že to je trochu málo, takže bych chtěl takhle oslovit i ostatní lidi aby se nebáli a s dětma pracovali prostě no...

97. M: A proč si myslíš, že to tak je, že to takhle upadá? V čem si myslíš že to je?

98. J: Já si myslím, že je to dobrou, protože většina dospělých přijde domu po těžkym dnu v práci a sedne si k televizi, otevře si to pivko a prostě sleduje si nějaký svůj seriál. Neříkám, že všichni, mám spoustu kamarádů, kteří takoví nejsou a je to jediné dobře, ale myslím si že je to teda zájmem nebo nezájmem dětí jo? Ty přijdou domu a zapnou počítač. Už třeba, říkám, když jedu z práce, tak vidím ty deváťáky jak si sednou na lavičku a tam pozorují, ještě drže v ruce cigáro a to je jejich činnost. Já jsem byl zvyklej přijít domu, hodit tašku a jít něco dělat nebo jít ven, do lesa. A to mi přijde, že teď vůbec není a to jako si říkám i z pozice nejen vedoucího oddílu ale i učitele třeba jo... Mně říkaj na základce, že děti jsou rok od roku horší. Já jsem tomu nevěřil, ale řekl bych, že na tom něco je. Ale jako rozhodně chci říct, že stojí za to prostě se snažit o to, aby ty děti byly lepší a tajtou činností, kterou dělám nebo děláme, si myslím, že je to takovej dobrej krok a nám už se to možná nevrátí, ale může se to vrátit našim vnoučatům, protože tak jak budem vychovávat svoje děti a děti na turistáku, tak oni budou vychovávat pak svoje. A to je prostě takovej ten základ no.

99. M: No tak snad. Tak děkuju.

100. J: No nemáš zač vůbec.

199. M: Chtěl bych se tě ještě zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?

101. J: No to jasně. Smysluplně si to teda může každej představovat jinak, ale alespoň to, co s dětma dělám já tohle určitě splňuje. Aspoň doufám teda.

102. M: Díky.

Příloha 4: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 3 – Kv

1. **M: Takže ty jsi tedy tomík, jak vím, a působíš v nějakém oddíle. Mohla bys mi o tom oddíle tedy prosím něco říct?**
2. Kv: Tak působím v oddíle z České Lípy, je to turistický oddíl a co děláme... jednou za týden máme nějaký schůzky, na tý schůzce hrajeme nějaký hry a pak o víkendech jsou různé výpravy, většinou někam do přírody nebo za nějakýma zajímavýma místama.
3. **M: Tábory nebo nějaký další akce máte taky?**
4. Kv: Tábory děláme – jeden v létě a jeden trochu kratší jarní v období jarních prázdnin.
5. **M: Jasně. Kolik vás tam je?**
6. Kv: No, tak na ten jarní tam moc dětí nejedí, takže je to kolem těch deseti určitě. A na ten letní tábor teď už druhým rokem pojedeme dohromady s jiným oddílem a dřív jsme jezdili sami a to tak bylo 15 dětí ale včetně třeba 3,4 co nepatřili do oddílu, ale teď jak jezdíme společně s jiným oddílem, tak to budeme mít plný, do těch 30.
7. **M: A v oddíle, na schůzky vám chodí kolik dětí?**
8. Kv: Tak 12, 13 asi.
9. **M: A vedoucích?**
10. Kv: No, to by mě taky zajímalo. Tomek, Dáda, ta teď ale maturuje, takže... a já no. Dřív nás bylo víc no.
11. **M: A kolik těm dětem tak je tak přibližně?**
12. Kv: No je to v rozmezí 8–15
13. **M: A ty tam působíš jako vedoucí? Takže děláš i hry, program?**
14. Kv: No, no..
15. **M: A bylas na nějakém kurzu od A–tomu?**
16. Kv: Od A–tomu... byla jsem na LTŠce ale jinak asi ne.
17. **M: A na nějakých jinech kurzech?**
18. Kv: Jako ve vzdělávání dospělých?
19. **M: Co se vztahuje k oddílu...**
20. Kv: No byla jsem na RVVZce (Regionální Velká Výměna Zkušeností) a jinak asi ne.
21. **M: A ty tedy studuješ...?**

22. Kv: Studuju pedagogiku volného času, druhým rokem.
23. **M: Dobře. A takže když uvádíš ty hry nějaké, vzpomeneš si kdy se ty děti naposledy něco naučily?**
24. Kv: Já jsem v poslední době moc na schůzkách nebyla jo, kvůli kurzům, ale co se naučily... tak my se snažíme na každý tý schůzce něco, začlenit něco na rozvoj paměti nebo nějaký listy, prostě na poznávání tý přírody... ale vyloženě něco co by mi utkvělo v paměti... Asi ne.
25. **M: Jakákoli činnost. Tak tohle se určitě učeť, když rozvíjej paměť, poznávají listy...**
26. Kv: Nojono.
27. **M: Jakákoli činnost...**
28. Kv: Jakákoli činnost, je to úplně jedno? Tak dáváme třeba jednou za čas Pamětníka, na rozvoj paměti, a tam je třeba za úkol na každou další schůzku si přinést nebo udělat něco, co se řekne na tý předchozí schůzce. Třeba na jedný se řekne ať přijdou s uzelem na kapesníku a tu další musej přijít s uzelem na kapesníku. Nesměj si to nikam napsat, nesměj... no můžou si mezi sebou radit, ale ztrácej tím body. Jakože je tam trošku i ta soutěživost.
29. **M: Jasně, jasně. A když uvádíte nějakou, třeba tuhle nebo jakoukoli aktivitu, vracíte se pak k těm aktivitám potý hře?**
30. Kv: No, většinou Tomek teda spíš, protože já tady na to ještě asi jako tolik nemam, že Tomek je tady v tom lepší. No a většinou je to formou diskuse, že to jak se učíme ty jiný techniky, ty medvídci...
31. **M: Aha, jiný techniky... jaký techniky?**
32. Kv: Eee... já nevím. Máš na mysli debriefing nebo něco takového?
33. **M: Třeba. Jakákoli aktivita, která přijde po tý hře nebo po tý činnosti...**
34. Kv: Tak u nás jsou většinou teda ty diskuse, ale znám třeba kartičky s těma medvídkama, žejo od Honzy plno těch...
35. **M: Ještě něco si vzpomeneš?**
36. Kv: Ukazoval nám kostky takový, kdy jsou tři kostky – červená, žlutá, modrá, ty barvy nejsou důležitý, a hází se v daným pořadí, ty barvy jdou nějak, a na každý tý kostce jsou nějaký otázky. A ty hodíš tou kostkou a zodpovíš nějakou tu otázku. Já nevím, jedna je třeba na pocity, druhá na spolupráci, třetí je na něco jiného prostě, takhle nějak to je.
37. **M: A když teda v oddíle děláte hodně ty diskusní, jak jsi říkala že dělá hlavně Tomek, tak děláte ještě jiné?**
38. Kv: No asi ne, když takhle nad tím přemýšlím.

39. M: A ty diskusní děláš i ty?

40. Kv: No, snažím se to přehazovat spíš na Tomka, protože mi přijde že u těch dětí ještě nemam takovou autoritu, takže když tu diskusi s nima vede Tomek, tak mi přijde, že je to mnohem přínosnější pro ty děti než kdybych to dělala já. Že musím přiznat, že u mě je to trošku nudný, že když zkusím začít nějak tu diskusi tak si hodně lidí řekne: „No to mě nezajímá, zase mluví ona.“

41. M: Aha. A co si myslíš že z toho povídání ty děti mají?

42. Kv: Většinou je to tak, nebo takhle, když to vždycky poslouchám, tak mě přijde, že si z toho odnesou kde se stala chyba, proč se ta chyba stala a že není důležitý na čí straně ta chyba byla, protože vždycky je to kolektivní práce. Takže snažíme se je vést k tomu aby neřekli: „No, Pepo, tys to teďka zkazil, kvůli tobě jsme zas prohráli.“ Ale že je to práce celý tý skupiny, že hodně záleží na tý komunikaci, jak si rozdělí tu práci a tak...

43. M: A jak často to takhle zařazujete? Jak často to je?

44. Kv: Na schůzkách málokdy, spíš na těch výletech a nejvíc na táborech třeba....

45. M: A u jakých aktivit?

46. Kv: No jsou to většinou aktivity na spolupráci nebo s nějakým environmentálním zaměřením.

47. M: Hmm. Ještě se vrátím – ty jsi tomík jak dlouho?

48. Kv: Jak dlouho? 7, 8 let asi.

49. M: A ty jsi začala jako člen a pak...

50. Kv: No, no, no, začala jsem jako člen... vlastně jela jsem na nějaký komerční tábor protože náš oddíl jako měl málo dětí, tak pořádali komerční tábor aby zase jako nabrali děti, že jo? A to mi bylo 13. No a pak po táboře jsem se ozvala Tomkovi, jestli bych tam mohla chodit. A on nejdřív na mě hrál kina, že už jsem na to moc stará jo, protože oni tam měli samý malý děti, od těch šesti, sedmi do desíti jo? A mě už 13, jo? Takže jako... nevím jestli to na mě hrál nebo ne, no prostě tak v těch 13 jsem tam začla chodit a od těch 15, 16 jsem pak fungovala jako instruktor, jako takovej ten rádce, pomocník vedoucího a od 18 jako vedoucí.

51. M: Kolik ti je teď?

52. Kv: Jednadvacet.

53. M: A myslíš, že tyhleto aktivity, ty jsi řekla třeba slovo debriefing, prostě jakýkoli aktivity, co se váží k té hře... některý vedoucí to zařazují po každé aktivitě. Ať hrajou na honěnou, na schovávanou, ať hrajou kimovku, cokoli. Některý to nezařazují vůbec – ať už z toho důvodu, že to nepotřebují nebo říkají že dělají aktivity tak, že to nepotřebují. Kde by ses našla ty? Na téhle linii?

54. Kv: No v polovině asi, protože za každou aktivitou dělat debriefing si myslím, že to nebude úplně správný.
55. **M: I kdyby to nebyl debriefing...**
56. Kv: No jako zpětná vazba, cokoli, to je jedno. No jako když budou hrát na babu a jeden bude na druhého rvát, tak je asi jasný, že asi... no jakoby to mělo.. nějak by se o tom mělo promluvit nebo něco se s tím udělat, ale po každé aktivitě to asi není ten směr, kterým bych šla. Ale vůbec to nezařazovat, to asi myslím, že některé aktivity to vážně potřebují.
57. **M: Třeba jaký?**
58. Kv: Ty kooperativní. Když pak dojde k nějaký té hádce nebo naopak když všechno funguje, tak si to nějak zrekapitulovat co teda bylo dobře, říct si: „Jo, jsme dobrý.“, ono jim to taky trochu pomůže, tý skupině.
59. **M: Jak dlouho si myslíš, že trvá taková nekratší taková zpětná vazba nebo.. ať už cokolli tohle stylu?**
60. Kv: Já bych řekla, že nekratší tak 20 minut.
61. **M: Jasně a jak bys to pojmenovala?**
62. Kv: Pojmenovala?
63. **M: Tys řekla slovo debriefing třeba...**
64. Kv: No tak to mám naučený, žejo ale...
65. **M: Nemusíš to zařadit do nějakých termínů...**
66. Kv: No já tomu vždycky říkám diskuse, i když je to jako aktivita...
67. **M: Jasně, dobrý. No já tady mám – protože jak jsem říkal, každý autor má jinej výraz pro svoje zpětnovazební procesy – ale ty jsi profík, tak to takhle můžu říct. No mám je tady vypsány, tak kdyby ses jukla a řekla jak je chápeš, jak je interpretuješ ty. Protože oni se můžou překrývat, různě doplňovat, obsahovat, můžou bejt podobný v mnoha věcech. Tak jak to chápeš ty, co ty pod tím vidíš.**
68. Kv: Tak mám to vzít postupně?
69. **M: Postupně, stačí ke každému větu, dvě.**
70. Kv: Jo, takže zpětná vazba. To si myslím, že je souhrnej název pro všechny tyhle aktivity. Řízená zpětná vazba, to si myslím, že následuje vyložení když mi jde o to aby... když zařadím aktivity na kooperaci třeba a jde mi o to aby se ty lidi přesně v tomhleto... komunikaci mají dobrou, ale kooperace někde nefunguje, tak ji přesně zaměřím jenom na kooperaci. Reflexe... Rekapitulace... Review... tyjo, to nevím.
71. **M: Nemusíš, v pohodě...**

72. Kv: Debriefing. No, to mám zařazený jako... diskusi s předem připravenými otázkami. Processing / zpracování. To je možná nějaká souhrn informací? Ono když si ten člověk řekne co všechno se událo, tak si z toho možná odnese nějaký informace, si z toho vytáhne. Rozbor. Rozbor aktivity no, já nevím – co se vám líbilo, co se vám nelíbilo – nevím. Facilitace, o tom jsme se taky učili. To je nějaký ten pozorovatel, ne? Prostě budu pozorovat a následně... nevím. Servis, tak to vůbec netuším co bych si představila. Sdílení, sdílení emocí, sdílení všeho, co ve mně po té aktivitě vznikne. Prostě všem řeknu jak jsem se cítila, co se mi líbilo, co se mi nelíbilo. Zpětné hodnocení... prostě zhodnotím jaká aktivita byla. A posuzování... mně to přijde všechno stejný.
73. **M: Může bejt.... A když děláš program, kde bereš nápady, inspiraci?**
74. Kv: No, většinou od Tomka. Ale beru je i z internetu a z knížek. Když koukám na internet, tak většinou chci hry jenom pro pobavení, takže koukám na Hranostaj, jestli znáš. No a když tam nic nenajdu, tak koukám na Seznam a nějaký hry hledám. Pro zasmání, srandovní hry... ono mi to něco vyjde.
75. **M: Jasně, jasně. A v knížkách – v jakých knížkách hledáš?**
76. Kv: Od Foglara, od Neumana, Zlatej fond jsem ještě neotevřela. A pak když jdu třeba do knihovny, tak jsou nějaký knížky jako specializovaný – na komunikaci, pro zasmání, jsou to takový tenký knížky, má to třeba jenom 80 stránek ale jsou tam docela dobrý hry.
77. **M: A když tu knížku bereš, čteš ji celou nebo jenom vybíráš?**
78. Kv: Vybírám, rozhodně vybírám.
79. **M: A co vybíráš?**
80. Kv: Vybírám podle zaměření té aktivity., protože většinou to jsou knížky kde jsou různé typy aktivit a já vyloženě vím kterou chci zařadit. Takže otevřu třeba na 40. stránce, kde začíná* tyhle a tyhle aktivity a tam listuju a ta, která se mi nejvíce líbí, tak tu vyberu.
81. **M: Jasně. A kdybys vzala to co umíš pro ten oddíl nebo to, čím vládneš, těma dovednostmi znalostma kterými vládneš v rámci toho oddílu... procentuálně, kolik si bereš od Tomka, od lektorů, lidí a kolik si bereš z těchhle zdrojů, jako jsou třeba knížky a tak. Tak já bych řekla, že je to 80/20. Že od těch lidí – Tomka, Zbyndi, prostě od tadytěch vedoucích toho mám fakt nejvíce a z těch knížek toho mám fakt už málo.**
82. Kv: Dobře, tak já myslím, že už jsme vyčerpali otázky. Máš ještě něco, co bys chtěla dodat? Nějaké nápady, poznámky, komentář k tomu našemu rozhovoru, tématu.
103. **M: Dobrý, tak já děkuju...**
-

- 200. M:** Můžu se tě tedy zeptat... víš, ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?
- 104. Kv:** Jak to vidím? No, asi jo no.
- 105. M:** Máte to tedy tak?
- 106. Kv:** Tak nevím, jestli úplně všechno co děláme, ale určitě.
- 107. M:** Tak děkuju.

Příloha 5: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 4 – H

1. **M: Ty jsi z oddílu TOM Sluníčka, vid'?** Mohla bys mi o něm něco povědět, prosím?
2. H: Jojo. No náš oddíl vznikl ze skautů, vlastně a je už dost starej. Myslím, že to bude už tak 40, 50 let. Pak jsme přišli k Tomíkům a od té doby jsme tomíky no. Máme asi dvacet dětí, poměrně malejch těďka...
3. **M: Kolik jim tak průměrně je?**
4. H: No jsou tam tak od sedmi do čtrnácti. Ale nejvíc asi těch osmiletých myslím. Tak nějak. No, děláme takový ty klasický turistický věci – uzlování, morseovku, mapy a tak... ale hlavní cíl je v tom, aby se ty děti k sobě vlastně hezky chovaly a pak i v životě aby z nich byli dobrý lidi. To je asi to co nejvíc jako chceme. Morseovku už většinou stejně asi nepoužiješ, žejo...
5. **M: A vedoucích je kolik?**
6. H: No to je trošku složitější, protože teď jak všichni šly na vejšky, tak už tam nás moc není no... Ale tak dva, tři na každou schůzku, řekla bych.
7. **M: Aha a jak tedy máte schůzky, akce. Každý týden? Měsíčně?**
8. H: No, každý týden schůzka, ta je tak dvouhodinová, každý měsíc většinou taky nějaký ten výlet a pak podzimní výprava a letní tábor. Ten je čtrnáctidenní a tam vlastně jezdí i hodně těch vedoucích, který na schůzky normálně vůbec nechoděj.
9. **M: Jasně. Jak dlouho jsi v oddíle?**
10. H: No, od těch dvanácti asi tak.
11. **M: A je ti?**
12. H: Dvacet tři. No, takže už.. tyjo, jedenáct let vlastně. No.
13. **M: A ty jsi tedy začala jako řadový člen a...**
14. H: No, jako řadový člen, pak sem byla na hodně táborech, jezdila na výpravy a když u nás pak seš i v patnácti, jako že ti je najednou patnáct a chceš, tak se můžeš stát vedoucím nejen družinky – jako jsem byla už předtím –, ale staneš se právě instruktorem, takovou pomocnou silou vedoucích. No a to jsem od patnácti byla. No a těm my říkáme roveři, teda těm starším. Možná je to právě pozůstatek ze skautu, nevím. Ale rovery dělíme ještě na mladší a starší – těm mladším říkáme gumídci a těm velkým právě roveři. A pak vedoucí...
15. **M: A tím vším si prošla?**
16. H: Jojo.
17. **M: A máš nějaký kurz od asociace? Jako vedoucích oddílů, táborů a tak?**

18. H: No já mám vlastně jen tu letní táborovou školu, českou i moravskou. Jinej kurz.. počkat, jo, ještě toho zdravotníka. Ale na vedoucí kurzy jsem nejela. Ty vlastně ani mít nemusíš ne? Teda když nejsi hlavní vedoucí tábora a to já nejsem. Zatím. Až to bude potřeba, tak možná, ale teď to ještě potřeba nani, takže...
19. **M: Rozumím. A jiné kurzy, které by ti něco přinesly do práce s oddílem?**
20. H: No... ne, nevím, asi ne.
21. **M: Jasně. A kolik času tedy s oddílem tak trávíš?**
22. H: No, to je složitý, to se asi nedá takhle říct. Jestli myslíš jako čistýho času, tak to jsou dvě hodiny právě na schůzkách. Ale k tomu ještě něco musíš připravit a zařídit nebo domluvit, takže to nejsou jen dvě hodiny, ale mnohdy mnohem víc. No a k tomu ještě ty výpravy, takže to se takhle říct nedá...
23. **M: No a jaká je vlastně tedy tvoje práce v oddíle?**
24. H: No... vedoucí, organizátor, zařizovatel a krotitel divoké zvěře... (smích)
25. **M: Takže také mimo jiné uvádíš nějaké hry, aktivity, činnosti?**
26. H: Jasně.
27. **M: A vzpomeneš si na nějakou takovou při které se děti něco naučily?**
28. H: No to jo, to my se učíme na každé schůzce něco. To je právě to, že chceme, aby si ty děti něco odnesly pokaždý. Proto vymýšlíme ty soutěže, jako že si skládáme souhvězdí nebo se učíme značky a tak.
29. **M: A na táboře?**
30. H: Taky. Tam právě třeba ty etapy jsou takový velký akce pro ty děti, při kterých vždycky chceme aby si z toho něco vzaly. Třeba na první pomoc – že se některý vedoucí namaskujou a dělají zraněný někde v lese a děti je mají za úkol najít, ošetřit a dopravit zpátky do tábora."
31. **M: Takže cílem je...?**
32. H: No aby ty děti věděly jak se zachovat, když taková situace nastane a aby uměly spolupracovat...
33. **M: Jasně. No některý vedoucí zastávají názor, že se děti nejlépe učí při činnosti samotné, když ji dělají, jiní zase říkají, že se děti nejvíce naučí, když se na tu činnost zpětně dívají a třeba si o ní povídají. Jak ty to vidíš?**
34. H: No já jsem takovej praktik, já si myslím, že se nejvíc naučí, když to dělají, ne?
35. **M: Jasně. A vracíte se někdy k aktivitám?**

36. H: No to jasně že jo – každý den máme nástup a hodnotíme co a jak proběhlo, chválíme a shrnujem den, co třeba bylo dobrý a tak, kdo vyhrál a kdo kolik dostane bodů do celotáborovky.
37. **M: A to děláte vy jako vedoucí nebo ještě děti také něco říkají?**
38. H: No hlavně my vedoucí a třeba občas kapitáni, ale děti můžou taky, kdyby chtěly. Ale oni moc nemluví.
39. **M: A povídáte o tom, co bylo ještě i zvlášť s vedoucími?**
40. H: Jo, to je jasný. Právě na táboře třeba každý večer sednem do hangáru a plánujem co bude druhý den na programu, co zařadíme a tak.
41. **M: A vracíte se k tomu, co bylo?**
42. H: Jo to taky – třeba si říkáme co bylo dobrý a co příště uděláme jinak.
43. **M: A jak to vypadá? Kdybych byl třeba moucha, co tam nad vámi létá, co bych viděl?**
44. H: No tak, to sedíme u stolu, my ženský hlavně, a povídáme co se stalo, kdo co udělal, jak a co bylo dobrý...
45. **M: Vy ženský? A co chlapi?**
46. H: Ti moc nemluvěj, oni jsou tam hlavně na práci. (smích) Ne, oni moc ten program nedělaj, oni spíš pomáhaj stavět, kopat nebo při hrách a tak...
47. **M: Aha. A popovídáte třeba i o dětech?**
48. H: Jo, to taky – který dítě co udělalo, hlavně ty zlobivý, že jo. No a říkáme si taky, kdo co viděl a tak.
49. **M: Jasně. A s dětmi tedy takováhle povídání po hrách nebo akcích nemáte...**
50. H: Ne, to ne. Vony si ale povídaj samy, hlavně asi s kapitánem družinky, že jo, protože třeba když se etapa nevyvede, tak chtěj aby příště měli všichni víc bodů do celotáborovky, takže to řešej. My ale do toho nezasahujem, to si říkaj sami.
51. **M: A na schůzkách tahle povídání o tom, co bylo – hra, činnost, aktivita – to máte také?**
52. H: No to spíš ne, tam na to není čas. Tam hlavně hrajem nějaké krátké hry.
53. **M: A s vedoucíma se scházíte, abyste to nějak zhodnotili?**
54. H: No, to občas, ale to se týká spíš tábora a jeho přípravy. To hlavně. Ono taky – kdo má dneska čas se scházet na nějak dýl...
55. **M: Hm, hm. Stejně, jako vy na táboře povídáte s vedoucíma o tom, co přinesl den, tak někteří vedoucí po aktivitě s dětmi sednou a zjišťují, jak to vidí děti, co vlastně**

zažily a co si z toho odnesly. Vzpomínáš, že bys něco takového zažila nebo že bys něco takového dělala?

56. H: Chmm... ne, to asi ne. Já rozhodně sama ne a s dětmi tohle my neděláme. To ony si popovídaj samy, na to nás nepotřebujou.
57. **M: Dokážeš si představit ještě nějaké způsoby než povídání, kterými by se dalo vrátit k programu, k hrám, k činnostem, co byly?**
58. H: Jako jinak než povídáním? No... asi fotkama, videem? Jinak nevim.
59. **M: Jasně, taky možno, jak?**
60. H: No že si to po táboře třeba pustíme, prohlédneme fotky a řekneme si, co bylo fajn, kdo co dělal a tak...
61. **M: Prima. Kde ses prosím naučila to, co umíš – v ohledu na oddíl?**
62. H: No asi tím, jak jsem do oddílu chodila – od našich vedoucích.
63. **M: Co ty kurzy třeba?**
64. H: No to jo, ale to jsou spíš takové paragrafy, co se smí, nesmí, musí, to není praxe většinou... nebo alespoň to není to hlavní, kde bych se to naučila.
65. **M: A knížky, internet?**
66. H: No knížky taky no, tam беру hlavně hry, když třeba nestíhám, tak nalistuju a vyberu, to je fajn. Nebo ten internet, to je dneska mnohokrát záchrana – zadám do Googlu: „hry pro pobavení, pro zasmání“ a je vždycky mi to něco najde.
67. **M: A nějaký autor, nakladatelství, nebo webová stránka?**
68. H: No Zapletal asi... a pak... já nevim, já si pamatuju jen, že je červená, kdo ji napsal fakt nevim. Nakladatelství vůbec a na tom webu je to asi jedno, co mi vyjede, na to kouknu.
69. **M: A když čteš ty knížky – někdo je čte celé, od první stránky do poslední, dopředu, má načteno, někdo vybírá vyloženě jen to, co v tu danou chvíli potřebuje a čte třeba jen názvy a krátké úvody her nebo činností, na metodiku nebo předmluvy se vůbec nekouká – sáhne a mmá. Jak to děláš ty?**
70. H: No já tedy ty úvody taky většinou nečtu, ale když vyberu nějakou tu hru, tak ji čtu celou. Vždycky, když nevim, tak prostě nalistuju nějakou kapitolu a vyberu hru, co zrovna potřebuju.
71. **M: A co nějaké příručky, metodiky, nejen třeba hry?**
72. H: No to asi ne, na to není čas, musím ještě dělat do školy, do práce a tak...

73. **M:** No, ještě tu mám nějaké pojmy co označují nějaké zpětnovazebné techniky, aktivity které se nějak ohlížejí na to, co bylo – aktivitu, hru, činnost. Každý to bere a pojímá jinak a pak to i jinak pojmenovává. Některá ta pojetí se překrývají, doplňují, obsahují, je to prostě jen soupis toho, jak to třeba někdo vidí a dělá. Myslíš, že bys mi ke každému mohla říct třeba jednu větičku? Jak to vidíš ty, co ti to říká? Když nebudeš vědět, když tě nic nenapadne, neděláte, žádný problém, prostě jdi dál.
74. **H:** Jojo. No tak zpětná vazba, to je vlastně to, když co si ty děti dávají, nebo i my, navzájem, to je ta informace od jiného. Cílená, řízená zpětná vazba, to je asi když chci já něčeho dosáhnout, tak zařazuju cílenou zpětnou vazbu a čekám nějaký výsledek, reflexe... to je asi ta činnost vlastně. Ta zpětná vazba se tam v té reflexi dává navzájem, takže je to nějaká akce, sezení, na kterém si lidi dávají zpětnou vazbu. Review, no, to je asi nějaký povídání o tom co bylo, asi? Nevím. Debriefing netuším, zpracování, nevím, Hitace, vůbec... Rozbor. Tak tam asi rozebíráme co bylo špatně, s vedoucíma, s dětma, nebo chválíme a odměňujem. Facilitace a servis nevím. Sdílení, to je asi při nějakém zážitku, kdy jsme s dětmi nebo kamarády spolu a sdílíme ten okamžik. To bych asi neřekla, že je nějak řízený. Možná se hodně povídá ale asi taky třeba nemusí. Zpětné hodnocení, to bych řekla, že je asi od vedoucích k dětem hlavně... a posuzování je spíš jako u komise – jestli uspěli nebo ne, bez diskuse.
75. **M:** Jasně, díky! No a jaké máte teď plány s oddílem? Výhledy?
76. **H:** No, pojedeme na vodu, na Jizeru, to bude fajn.
77. **M:** Není moc zima ještě?
78. **H:** Ne, v pohodě, my jsme otužili. (smích)
79. **M:** Tak jo, tak držím palce, aby alespoň pořádně svítilo slunce. No, moc děkuju. Chtěla bys ještě k tomu, o čem jsme tu povídali něco dodat? Nápad, připomínku, poznámku?
80. **H:** Asi ne, v pohodě, díky.
108. **M:** Já děkuju.
-
201. **M:** Můžu se tě tedy zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?
109. **H:** No myslím, že to tak nějak u nás je no.
110. **M:** Takhle přesně?
111. **H:** No tak ne přesně, ale je to asi rámcově to, co chceme s těma dětma dosáhnout no.
112. **M:** Díky.

Příloha 6: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 5 – L

1. **M: Copak jsi studovala, studuješ?**
2. L: Mám střední pedagogickou, takže jako mateřinky a teďkon studuju pedagogiku volného času.
3. **1: Kolikpak ti je let?**
4. L: Už jednadvacet.
5. **M: Mohla bys mi prosím říct něco o svém oddíle? Copak děláte, kolik vás tam je, kdo to vede...**
6. L: Občas nás je teda víc vedoucích než dětí musím říct. Bylo vtipný, když jsme si dělali kurz vedoucího oddílu, abychom měli nějaký papír, tak jsme tam jeli v sedmi, šesti lidech. Jinak máme zhruba 15 dětí ani ne na vejlety jich jezdí takových 10, 12, zabýváme se hodně takovým tím poznáváním přírody, takový ty uzle, vzdělání takový Foglarovský, dalo by se říct.
7. **M: Kolik těm dětem je?**
8. L: Máme tam od školky – 5, 6 let do pátý třídy – 12 nebo tak...
9. **M: Kolik je vedoucích?**
10. L: No, vedoucích máme hodně. Ne, teďkon jsou takový divný stavy, tak 6, 7 nás tam bude.
11. **M: A jaký je cíl toho oddílu?**
12. L: No, úplně popravdě to nevím, jaký máme cíl toho oddílu, ale řekla bych, že smysl je to všeobecný rozvíjení dětí a naučit vnímat tu přírodu. Asi tak bych to viděla.
13. **M: Jak dlouho jsi v oddíle?**
14. L: No vzhledem k tomu, že to maminka s tatínkem založili, tak už poměrně dlouho. No, jako oficiální člen jsem tam od první třídy, jako oficiální vedoucí asi od prváku, od druháku.
15. **M: Takže ty jsi prošla oddílem jako člen...**
16. L: ...no, jako skoro instruktor, instruktor, vedoucí.
17. **M: Hm. A máš nějaké kurzy od Asociace TOM?**
18. L: Jo, tak od tomíků jsme měli kurz právě na to školení vedoucích, tak to mam, ale jinak mam kurz co jsme si dělali zdravotník, takovej základní. Jo a ještě jsme byly na letní táborové škole. Jinak nic no.

19. **M: Jaká je tvoje role v oddíle? Říkala jsi vedoucí...**
20. L: No jako vedoucí... já si tam nepřijdu jako vedoucí, spíš je to takový, že tam máme jednu hlavní vedoucí a my jsme spíš jako takový ty skoro instruktoři, řekla bych, protože je to takový furt jako: „No, tak si něco připrav na tu schůzku, tak si něco připrav na ten vejlet.“ Ale nemam tam to slovo, který bych potřebovala no... Takže tak.
21. **M: A uvádíš nějaké aktivity?**
22. L: Jo, to jo, to když si něco vymyslim, tak jo.
23. **M: A jaký typ těch aktivit třeba uvádíš?**
24. L: Tak většinou se snažim to nějak propojovat aby se děti nenudily, takže hodně běhačky, když už máme třeba nějakou morseovku, tak aby se děti nenudily... a prostě outdoorovky, tak hlavně tam.
25. **M: Kolik času tím strávíš, tím oddílem?**
26. L: V podstatě hrozně málo. Vlastně každej tejden hodinu, plus na přípravu tak hodku, dvě. Takže za měsíc to může bejt tak 12 plus nějaký ten vejlet. Moc ne prostě.
27. **M: Jasně. A teď k těm aktivitám, co s oddílem děláš. Vzpomínáš si na nějakou aktivitu, při které se děti něco naučily?**
28. L: Tak určitě se jako vždycky něco naučej... ale že bych takhle. Tak určitě třeba takový ty morseovky třeba nebo uzle, ty je hodně bavěj, tak ty se rychle učej.
29. **M: Někteří lektoři říkaj, že to učení jako takový probíhá při té činnosti samotný, jiní naopak říkají, že se děti učí hlavně zpracováváním, rozebíráním a vracením se k prožitému až po té činnosti. Jak to vidíš ty?**
30. L: No jako my hlavně jako takový ty reflexe, ty zpětný ohlédnutí vůbec neděláme třeba, my spíš dáváme důraz na to, že se učej v průběhu a pak teda jako doma, samy v podstatě.
31. **M: Ty říkáš neděláme, že spíš dáte... jak to vidíš ty osobně?**
32. L: Je to spíš tak, jak to vidim, že to v oddíle probíhá.
33. **M: A kdyby to bylo na tobě, jak bys to dělala ty?**
34. 2: Jako kdybych si s tím chtěla dát tu práci, tak to dělám určitě jinak, protože ty zpětný reflexe hodně daj, takže bych to dělala určitě jinak. Chci to zkusit letos na táboře.
35. **M: Takže si nevzpomeneš ani na jednu aktivitu, kde by taková reflexe byla?**
36. L: Snažila jsem se ji zařadit, bylo to docela neúspěšné, řekla bych, nebo – byl to takovej začátek. Dělali jsme, co to bylo za aktivitu... takovej ten Sobí pařát nebo jak se to jmenuje. A tam jsem se snažila z dětí vyloudit, co by mohly udělat, aby byly příště

rychlejší. A to samozřejmě bylo takový to: „Ale když on tam to, on mě támhle zlobil, a on neposlouchal!“ Takže to bylo takový, že jsem je neuměla úplně ukočírovat. Takže tam ta reflexe sice proběhla, ale nebyla úplně jak by měla bejt...

37. M: A ty jsi říkala, že jste si o tom povídali. Vybavíš si ještě nějaké jiné způsoby? Dělali jste nějaké jiné?

38. L: No my jsme nic jinýho asi nedělali, ne.

39. M: A povídáte si s lektorama, s ostatními lektorama, co ta aktivita, co ten den?

40. L: No, nepovídáme. To právě jsem se snažila už loni jako nějak zařadit – k ohni večer, to se úplně hodí. No, to neprošlo, tak to zkusím letos znova, nevím jestli to projde.

41. M: Proč myslíš, že to neprochází?

42. L: No protože ta naše hlavní, ta úplně nejhlavnější vedoucí je poměrně hodně zásadová na svoje věci, je to učitelka, a ta prostě když řekne, tak to tak bude nikdo nemůže nic říct. A ona sama to tam nechce nebo necítí potřebu, nemá vzdělání nějakýho volnočasovýho zaměření, takže to v tom vůbec necejtí. V podstatě to dělá jenom aby to udržela mi přijde...

43. M: No a tys to chtěla zařadit – v čem si myslíš, že to má smysl?

44. L: No myslím si, že ty děti se potom mnohem líp rozvíjej a líp spolu spolupracují a když se uměj společně o tom bavit o tom problému, tak jim to určitě něco dá do života.

45. (přerušení rozhovoru kamarádkou respondenta)

46. M: No, chtěl bych se ještě zeptat – kde jsi se naučila to, co teď používáš ve svém oddíle?

47. L: No takový to nejvíc, co jsem kdy brala, tak je ta samotná praxe – ze střední nebo z toho oddílu no a teďkon na tý volnočasovce je to takový obsáhlý a hodně věcí se z toho dá použít a je mi hrozně líto, že to nemůžu použít.

48. M: Takže ses víc učila od lidí, z knížek, ...

49. L: Spíš od lidí, nejsem moc ten čtecí typ.

50. M: A od koho třeba?

51. L: No tak hodně mi dal taťka a pak takový to okoukávání nebo od našeho vedoucího přednášek na škole. A pak už takovýto seberozvíjení...

52. M: A když se tedy seberozvíjíš, získáváš nějaké ty informace dneska, tak kromě těch lidí získáváš ještě někde?

53. L: Tak dozvěděla jsem se hodně na internetu, v knížkách, tam si najít ty hry, ale že bych úplně čerpala jak si třeba s děckama pracovat, tak to úplně ne asi no. To spíš je

takový nárazový jako – vyzkoušet to a něco si z toho vzít. Udělat sebereflexi a říct si: „tak tohle úplně ne“. Jsou to takový mí pokusný králíci no spíš, ty děti.

54. M: A když pracuješ s těma knížkama, tak jaký vzpomeneš třeba?

55. L: No spíš to jsou ty hry no, třeba od Neumana nebo Zapletala máme hodně doma..

56. M: Nějaké nakladatelství?

57. L: Nevim, netuším.

58. M: Jasně. No někdo když pracuje s knížkama, tak hledá přímo tu jednu hru, kterou potřebuje, jen tu jedinou, nic jiného nečte, jiný zas čte od a do z celou knížku i s předmluvou a epilogem. Jak to děláš ty?

59. L: No já většinou hledám tu hru, protože na to abych to přečetla celý jsem poměrně líná teda... (smích) A nejrady třeba na tom internetu na Hranostaji, protože tam si přesně zadáš ty parametry a úplně víš co chceš.

60. M: Rozumim. Mám tady seznam takových pojmů, které jsou sesbírané od různých autorů – každý popisuje více či méně podobnou oblast zpětnovazebních technik a každý to nazývá jinak. Mohla bys mi ke každému říct třeba větičku? Jak to vnímáš ty? Co ti to říká?

61. L: Takže zpětná vazba. No to je právě to, co se snažím protlačit v oddíle. To je vlastně zreflektování celého dne, děti aby se zreflektovaly, my abychom se zreflektovaly, to bych chtěla no... Cílená zpětná vazba. No, to si myslím, že je něco o tom jako snažit se děti někam nasměrovat v té zpětné vazbě, v tom rozhovoru na konci hry. Snažit se je nasměrovat tam kam bysme... to co jsme viděli v průběhu toho pozorování té hry, tak abychom jim to jako řekly a řízená, jako že my se o to staráme aby to tak probíhalo.

Relfexe, to je taky o tom, povídat si na konci. Review nevím, to si nevzpomenu. Tak, debriefing, ten taky děláme ve škole... no vono všechno mě to přijde jako debriefing jako reflexe, stejný...

62. M: Může být, každý to pojímá jinak...

63. L: No, zpracování... tak to by mi řeklo tak jako jak zpracovávám jako já tu hru, jak se na ni připravím, jak ji uchopím, jak ji předám. Hitace mi nic neříká, rozbor... no, to bych viděla s nějakým vyšším člověkem, abych tak řekla, s někým, kdo má více zkušeností. Vzala bych tu hru a řekla bych takhle to proběhlo a rozebrala bych to s ním jestli to bylo dobře nebo ne... Facilitace, ježiš to jsou cizí slova. Servis... to mi připomíná výměnu gum. (smích) Sharing a sdílení – sdílení při hře, děti jak to sdílejí dohromady, jestli se v tom cejtějí dobře, jestli jsou schopný danou chvíli vnímat stejně nebo ne. Zpětné hodnocení. No. To bych asi rozebírala večer u ohně s těma vedoucíma, s těma dětma je to spíš ta reflexe, to bych viděla víc. Posuzování, to mi přijde úplně učitelskej výraz, to asi neděláme. To asi neděláme, to bych si připadala jako učitelka.

64. **M: Supr, ještě mne napadá... kdyby se ti to povedlo, vedoucí by ti řekla, že si to můžeš udělat jak chceš, je to tvoje a ty bys mohla provést tu reflexi, jak bys to udělala?**
65. L: No s dětma asi bych se o tom snažila bavit, vždycky bych je zastavili, popřípadě bych použila nějaké obrázky aby to pro ně bylo atraktivní a večer s vedoucíma by se mi líbil ten nápad s tou chlupatkou, povídání, co se nám líbilo, nelíbilo, prostě si o tom popovídat. To mi přijde, že to tam úplně chybí v tomo oddíle.
M: Při jakých aktivitách bys to zařadila v oddíle?
66. L: No asi nějakých takových kooperačnějších. Anebo třeba něco na důvěru, což mi taky moc neděláme, tak asi to taky. Ale takový to běhání po lese, to bych musela vědět, co mají společného, abych tam mohla dělat tu reflexi, tam asi tolika ne. Ale možná časem, třeba...
67. **M: Tak já budu držet palce. Máš nějaké nápady, připomínky, komentáře?**
68. L: No možná jen, že je asi trochu škoda, že ty lidi, co tam se mnou dělaj nemaj aspoň trochu náhled na to, co se má dělat. Že vlastně nikdo z nich nemá pedagogický zaměření... když neberu teda hlavní vedoucí, co má peďák.
69. **M: Myslíš, že by to pomohlo...**
70. L: No myslím, že bysme na to měli všichni úplně jinej náhled.
71. **M: Tak jo, tak já děkuju.**
113. L: No, nemáš za co...
-
202. **M: Rád bych se tě zeptal... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**
114. L: No jo, my to tak alespoň máme no
115. **M: Jo?**
116. L: Jojo, tak vychováváme je a nechceme aby dělali něco, co k ničemu nevede, co je nějak nerozvíjí, žejo... Takže určitě.
117. **M: Tak díky.**

Příloha 7: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 6 – Ji

1. **M: Mohl bys mi prosím říci něco o svém oddíle?**
2. Ji: Tak jsme turistický oddíl, patříme pod Asociaci TOM a fungujeme už nějakých čtrnáct let. Já jsem teda předtím vedl ještě jiný oddíl asi dvacet let, ale ten jsem pak předal, když jsme se stěhovali. Oddíl jako takový má asi dvacet členů, jsou to děti mezi sedmi a šestnácti lety a dva vedoucí. Učíme děti nějakým zásadám co se týče přírody, jak se chovat, jak se nechovat, rozeznat stromy nebo se orientovat podle mapy, ale hlavní náplní je prostě kvalitní trávení volného času a nějaký rozvoj sebe sama.
3. **M: Jak často se scházíte?**
4. Ji: No každý týden je to jedna schůzka, cca jedno za měsíc výprava, jarní hory, letní tábor, čtrnáctidenní.
5. **M: Ty jsi tedy oddíl založil, je to tak? Jaká je teď tvá role?**
6. Ji: No ano, založil. No, role, tak teď jsem jedním z vedoucích a připravuju třeba nějaké výpravy nebo akce, pomáhám s vedením, jsem součástí týmu.
7. **M: Jaké kurzy jsi absolvoval?**
8. Ji: Asi oba ty základní – vedoucího oddílu, hlavního vedoucího tábora, a nějaký ten zdravotnický, to musíš mít a to je vše.
9. **M: Co ltš, mtš?**
10. Ji: Také, ale ty teď lektoruji.
11. **M: A ty jsi vstoupil do A-TOMU a hned jsi založil oddíl nebo jsi měl ještě nějaké předchozí zkušenosti?**
12. Ji: No já jsem byl předtím skaut, jako kluk. Asi čtyři roky jsem chodil do oddílu v mém rodném městě, jako vlče, jako skaut a pak jsem i vedl družinku, ale ne dlouho, to už pak nešlo, oddíl zrušili.
13. **M: Kolik ti je, jestli se můžu zeptat?**
14. Ji: 55
15. **M: Takže chvílku skaut a pak už nic podobného?**
16. Ji: Nene, já jsem pak dojížděl do Prahy do školy, tak nebyl moc čas.
17. **M: Co jsi studoval?**
18. Ji: UMPRUM

19. **M: Aha, děkuju. No zpět k oddílu, takže každý týden schůzka, tábory, různé aktivity. Vzpomínáš si na nějakou aktivitu při níž se děti něco naučily?**
20. Ji: Těžko budu vzpomínat na jednotlivou aktivitu. Učení bylo vlastně součástí výchovy a programu a v tom proudu těch schůzek mně žádná zvlášť nevystává.
21. **M: No, proč na to narážím – někteří vedoucí říkají, že se děti učí tím, když nějakou aktivitu samy dělají, při té vlastní činnosti, jiní říkají, že se učí až právě při zpětném ohlédnutí, při zpracování toho prožitého po aktivitě. Jak to vidíš ty?**
22. Ji: No asi bych rozlišil aktivity, který jsme měli zejména pro zábavu a pak byly aktivity, který měly cíleně naučit něco víc, čili byly struktuturovanější a byly určeny třeba pro starší.
23. **M: Hmm. A to byly třeba jaké?**
24. Ji: No byly to akce ani ne během běžné rutiny schůzek v klubovně ale třeba na Hrádku nebo při etapovkách na táboře.
25. **M: A nějakou jednotlivou?**
26. Ji: No prakticky po všech etapách, kde měli větší slovo vedoucí družin, jsme je nechali aby minimálně o tom mluvili. Jaký byly jejich dojmy, ani tak ne co se třeba naučili, ale jak to prožívali oni a jak prožívali tu etapu členové družiny nebo kdo se jak projevoval.
27. **M: A to oni sami nebo vy s nimi?**
28. Ji: No, všichni, my i oni, při různých příležitostech, třeba neformálních, při večerním sezení u kamen, protože během schůzky na to není absolutně čas. Na jiné se dá těžko vzpomenout, protože ty hry byly součástí téměř všech akcí nebo výletů a někdy stačilo prostě chvílička třeba, při přesedání z vlaku na vlak – třeba se honili kolem budovy – a později třeba se o tom lehce promluvílo, ale to teď bych fabuloval kdy a kde, protože to jsme zvlášť neprožívali jako pravidlo. Když to bylo významný a zdálo se nám, že to bylo něco, co by je mohlo zajímat a co mělo vliv na chod oddílu, tak zpravidla jsme se s nimi snažili o tom mluvit. Bylo ale spousta rutinních her, které sloužili hlavně k ukrácení času a kdy oni vlastně měli předvést, že tu hru ovládají, dovedou ji rozehrát a nezapomenou nějaká pravidla či pomůcky, ale nedá se říct, že bychom dělali nějaké pravidlo, že po každé hře ji budem rozebírat, mluvit o ni.
29. **M: A jak to tedy přišlo?**
30. Ji: Musela být na to nějaká chvíle, příhodná, protože pokud jsme chtěli aby to mělo význam, tak museli být v takovém rozpoložení, že o tom sami chtěli mluvit a my jsme v podstatě z nich dostávali ty nejsilnější zážitky, ne aby si vzpomínali za každou cenu a mluvili o tom. Ale věděli třeba, viděli někoho, některé z dětí které udělalo něco, co bez silné motivace nebylo schopno udělat při hře, která se nevymykala z toho běžného rámce a začali o tom mluvit. Nebo je někdo překvapil něčím, ať už kladným nebo záporným.

31. M: A co tedy bylo tím spouštěčem, že byste se k tomu vrátili?

32. Ji: Pokud to bylo na táboře, tak to bylo prostředí, které navozovalo tu reflexi, to znamená klid, děti už šly spát a my jsme měli prostor kdy ten den dozníval. To byla ozvěna toho dne, tečka toho dne a zpravidla nejsilnější moment byla právě etapa, která měla premiéru, protože jsme ji nikdy předtím nemohli zkoušet, jen teoreticky. A z toho, jak to proívali nebo co slyšeli, viděli, tak jsme se dozvíдали ty podrobnosti. To bylo s kapitánama, se staršíma, respektive se staršíma a každý viděl jenom kus, tak se to pak skládalo.

33. M: A mělo to nějaký výstup?

34. Ji: Jenom v paměti, která je pomíjivá, ale daleko větší reflexe spočívala v dokumentaci. Ve videu, protože tam po mnoha letech ještě najdeš... objeví se to, co v průběhu etapy účastníci nebyli schopni vnímat. A to pokládám, a vždycky jsem si to myslel, za to nejdůležitější pro reflexi, protože je to přesný, nedeformovaný a záleží jen na tom, jestli je ten kameraman na tom pravém místě. Ale to, že někdo něco slyší, to je schopen říct ten večer nebo ještě za dva dny a po roce to už všichni zapomenou.

35. M: Říkal jsi, že jste dělali nějaká sezení s vedoucíma, s velkýma... bylo něco takového i s dětma?

36. Ji: No, pokud... většinou to třeba bylo po jídle nebo po velmi silný etapě... Po etapě, kdy jsme viděli přímo jak s nima zamávali emoce, tak to byla reflexe přímo na místě, dokonce jsme odložili oběd, protože bylo nutný vysvětlit mechanismus hry účastníkům, které ta hra zasáhla psychicky nejvíc. Nešlo teda o fyzický výkon a to jsme říkali všem. Všichni seděli na trávě a poslouchali to. Ale nemělo to na ně takový vliv, protože těch se to nedotklo ta hra tak hluboce. Některý si hráli, některý se pozdějc začali nudit, ale všichni slyšeli, o co tam šlo, že jsme je dostali do rozpoložení pomocí velmi účinný techniky a nenápadný, kterou nemohli předvídat. A výsledek byl ten, že jsme vzbudili velké vášně. Takže všichni slyšeli, ale záleželo nám de facto na třech lidech, ale těžko jsme mohli mluvit jenom k nim.

37. M: A co bylo cílem té hry?

38. Ji: Cíle hry byly v podstatě dva. Jeden byl deklaratorní – hra určovala vyhrát na úkor ostatních a šlo o to, že tam byly popřeny jakýsi morální pravidla, pokud chtějí vyhrát. A druhý cíl, ten jsme jim neřekli, poznat jak budou reagovat a jakým způsobem na sobě... jak když přetrhají ty citový vazby, tak co to bude dělat, když zvítězí, ovšem za nějakou cenu.

39. M: Takže si z toho měli odnést..

40. Ji: Byl tam zabudovaný konflikt, od začátku. Šlo o to, že konflikt je nejen jako hraný ale psychický vyústění bylo, že pokud se hra podaří, tak nastane silný konflikt, Ovšem netušili jsme přesně kdo s kým bude mít největší problém nebo jak bude reagovat. To se samozřejmě nedalo přesně předpokládat, ale celej ten mechanismus té hry k tomu šel. Měli si tedy odnést, že jsou nějaké morální zábrany, že v určitých situacích

padají a co se stane když padnou. Ono to probíhá ve hře ale v nich to pokračuje aniž si uvědomí, že hra skončila a my jsme je přesně navedli na tu cestu, kdy proti sobě museli tvrdě a buď ten a nebo ten, nic jiného, pokud chtěli vyhrát, neexistovalo. Mohlo se také stát, že by ta hra skončila, pokud by tam nebyly určité typy hráčů, někdo by vyhrál, někdo prohrál, ovšem s tím, že by proti sobě nezaútočili. Což by znamenalo, že etapa by zklamala, ale oni by jako... bylo by silnější ta jejich vzájemná vazba než náš záměr.

41. M: A myslíš, že si z toho odnesli nějaké poučení?

42. Ji: To je záležitost, která se těžko rozebírá, my jsme jako tečku potom použili záminku, kdy tábor který byl pod námi udělal průzkum v našem táboře – což jsme brali jako obrovskou provokaci – mimo náš režijní záměr, to jsme je nenavedli a tak abychom je usmířili, tak jsme je vyslali jsme je na průzkumnou výpravu do cizího tábora. To nám přihrála náhoda, vyzbrojili jsme je dalekohledama a já nevím čím a po návratu se zdálo, že tohle je stmelilo a že začali chápat, že my jsme byli iniciátory a že oni v podstatě v tom byli nevinně.

43. M: No, mně šlo o to, jestli po tý hře si řekli: „Jo, tak tohle se má dělat, nemá dělat, tohle udělám příště...“ nebo něco v tomto smyslu.

44. Ji: Tam jsou věci, který se nedají dořít. Anebo i když to někdo řekne, tak se domnívám, že to nemá význam. To jsou slova. To byla klasická etapa na prožitek, to se prožije, ty lidi si z toho odnesou nějaký závěr. Pro nás bylo důležitý, že v tu chvíli jsme dokázali přivést je na myšlenku, že to vlastně není nějaká nenávist kterou by k sobě vedli trvale, ale že my jsme byli spouštěčem, že to umíme a že jsme to takhle nastavili pravidlami.

45. M: A ten závěr, jak jsi řekl, k jakému by mohli dojít?

46. Ji: Nejspíš mohli dojít k závěru, že nikdo nezná nikoho dokonale a v určitých situacích, kdy musí volit jestli „já“ nebo „on“ nastává tohle dilema naprosto natvrdo. Kdy, chtějí-li dosáhnout cíle, protože jsou cíle, který nejdou dosáhnout s tím aby byli kamarádi nebo aby nepopřeli nějaký vazby silnější. Myslím si, že z naší strany jako nedošlo k lehkomyšlnosti, že bychom je uvedli do nějakého dilematu a pak je nechali aby se v tom plácali, to určitě ne. Ale sáhli někam, kam předtím neměli možnost.

47. M: A udělali jste to ještě někdy?

48. Ji: No, takhle tvrdě to postavený myslím, že už nikdy nebylo, lehčích variant, kdy museli volit jako nějakým způsobem mezi tím, co pokládali za ideální a touhou vítězství, tak těch bylo asi víc, ale nikdy asi ne takhle na tý hraně.

49. M: A jak probíhala ta samotná reflexe?

50. Ji: My jsme jim řekli rámec pravidel a oni pak vlastně začali mluvit přes nás, protože spolu nebyli mocni... v tu chvíli si mysleli, že jsou nepřátelé na zbytek života, jo. A tam se prostě střetly dvě povahy. My jsme je dostali do nějakého proudu řeči zčásti,

ihned, což bylo důležitý. To by bylo vidět na tom videu. Některý tam bloumaj, hrajou si s trávou, prostě nezúčastněně, protože pro ty v podstatě to nemělo velkej význam a měli třeba hlad, ale tyhle ty by třeba nejedly, protože chtěli něco říct a chtěli to říct nahlas a my jsme chtěli ihned po tý hře, kdy jsme tedy řekli: „Dopadlo to tak a tak...“, tak jim vlastně umožnit aby se z toho nějak vyprávěli. A je zajímavý, že v podstatě, myslim, že jeden, vítěz, tak ten byl free a happy, most o kterej šlo, tak ten vůbec nepostavili a most o kterej šlo, tak ten vůbec nepostavili.

51. M: A dokážeš si představit nějaké jiné formy reflexe než takovouhle? Říkal jsi s dětma, bez dětí...

52. Ji: no oni vzpomínají, oni vzpomínají, ale to se dá těžko naprosto cíleně vyvolávat, když třeba i po letech někde sedí, tak vlastně v nich zůstávají nejhlubší zážitky. A stejně jako já zapomínám takový ty slabší, tak oni a vytahují to, co jim třeba zůstalo v hlavě a co považují za naprosto rozhodující pro ten rok, pro to léto pro svůj postoj k tomu oddílu a hlavně si myslim, že důležitý bylo, že jsme je dokázali neustále překvapovat... A já si myslim, že si to přehrávali v hlavě a i jindy a to nejde sledovat.

53. M: A jakej si myslíš, že to má význam?

54. Ji: Význam... měli by si uvědomit, že vlastně jakýkoli jednání má nějaký výsledek a že rozhodující nejsou slova ale činy, že v podstatě můžou být kamarádi, kteří jsou spolu blízko, ale jakmile musí něco udělat, tak je to o 180° a jsou léta, kdy to má velkej význam. Vlastně to byla léta dospívání a o pět let dřív by to nemělo význam, protože by tomu nepřisuzovali velkou důležitost, ani bychom je do té polohy nebyli schopni dostat a ani by to nemělo význam.

55. M: No, já tady mám ještě nějaké techniky, které se vážou ke zpětné vazbě a jsou z per různých autorů, praktiků a každý popisuje něco trochu jiného, trochu stejného, někde se vzájemně prolínají, překrývají nebo jen doplňují a zkrátka každý to nazývá a pojímá trochu jinak. Mohl by ses na to mrknout a říct mi ke každému větičku, co tě napadne, jestli ti to něco řekne? Ve vztahu k tvé praxi v oddíle?

56. Ji: Jo. Jinak tohle o čem jsem mluvil považuju za nejvyšší stupeň toho k čemu je možno dospět. Jiným jsem to líčil u vědomí toho, že slovy se to dá popsat ale ne vysvětlit. Zážitek se nedá překonat.

Zpětná vazba... ta by měla následovat po každé akci nejen herního typu, po každé organizované akci, kdy asi by mělo být zhodnoceno co proběhlo podle plánu a hlavně úzká místa, úskalí... nikdy se nepovede všechno úplně na 100 % a zároveň by tam mělo proběhnout hodnocení, pochvala těch, co se podíleli na úspěchu, že to nemá být jenom kritika ale v podstatě třeba i povzbuzení pro další činnost. A cílená řízená zpětná vazba, k té se domnívám dochází zcela zřídka v provozu, protože abychom ji strukturovali přesně podle jednotlivých nějaký kritérií, zda to či ono bylo splněno, tak to se domnívám, že jsme nikdy neprováděli. Reflexe, mně to splývá, musím se přiznat, že nedokážu rozklíčovat nuance. Reflexi a zpětnou vazbu vnímám v podstatě jako jedno a totéž. Pojem review jsem nikdy nepoužíval ale zase bych se domníval, že

je to v podstatě jen jiný pojem nebo pro mě je to jiný pojem pro zpětnou vazbu. Debriefing... briefing byl původně předletová příprava pro piloty a teď se používá jako příprava hromadně a debriefing tedy soudím, že je v podstatě zase totéž. Jako po – post – provedené akci nějaká relace, která se zabývá tím, co bylo. Processing... pro mě to v podstatě neznámá v oblasti her nic. Zřejmě se jedná o nějaké další zpracování toho herního procesu ale je to mimo proud toho, co mě zajímá. Hitace je zřejmě nějaké cílení – zda hra splnila účel, případně zda hra splnila některý z daných účelů, který jsme ani nepředpokládali. Facilitace... tak ten pojem asi nedokážu vysvětlit. Servis... ten má mnoho významů, ale tady je asi ve významu nějakého duševního servisu, nevím. Sdílení... informací... nevím tohleto je prostě rozepsáno v pojmovologii, kterou jsme nikdy nepoužívali. Zřejmě je to součástí nějaké zpětné vazby, ale co z toho jsme v jakém akcentu použili, to jako těžko hodnotit. To jako... Mě by spíš zajímalo, jestli ti, kteří to dokážou rozebrat do mnoha bodů, jak vypadají jejich úspěšný hry, protože by mě zajímalo, zda by třeba byli schopnými vedoucími dětských oddílů, jestli by se neutopili v moři pojmů, když by jim hlavou pořád probíhalo hlavou to, jak si to napsali. Připadá mi to prostě trošku stranou od života, pro někoho kdo už to vyučuje, ale řekl bych, že většina vedoucích se nedostává do té hloubky, že by přesně označila ten proces, který teďka právě nastává.

57. M: Takže to dělají spíš přirozeně?

58. Ji: Já to mohu soudit pouze podle těch vedoucích, který znám osobně. Takže když začnou vyprávět co hrají, jak, co se jim povedlo, tak se je snažím navést na něco, co mě zajímá. Protože chci zjistit, jak to provedli, když udělali to a to. A abych zjistil jestli jde o něco co neumí, co neznám co mě překvapilo a jestli šlo o nějakou variantu kterou my jsme provozovali už mockrát a to určitě nikdo z nich nepoužíval podobný výrazový slovník, protože si myslím, že to je oblast v podstatě akademická a z těch praktických vedoucích neznám nikoho kdo by s tím pojmoslovím pracoval.

59. M: Kde čerpáš informace, nápady, inspiraci?

60. Ji: No podle toho na co... pokud jde o konkrétní hry, které vyplňují prostor schůzky, tak to je jiná oblast než etapová hra. Zase záleží na tom v jaké sestavě, tak vlastně se na tom pracovalo víceméně celý rok a ty nápady vznikaly asiaci a vzájemnou konzultací mezi námi. Nikdy jsme se nescházeli nad programem dvouhodinové schůzky, protože to pro nás nebyla duševní dobrodružství a rovněž jsme neopisovali z brožur ani z internetu. Naším vítězstvím bylo, když 80 % etapové hry bylo našim produktem.

61. M: A ke knížkám jenom... nějaké autory?

62. Ji: Naprosto různý. Jak příběhové – jako u té jrdné hry tak jiné, herní. Ale moc ne, protože v dobách naší nejlepší formy nebylo opisovat z čeho, protože většina dostupný literatury nebyla moc použitelná nebo nás moc nezaujala a internet byl v plenkách. Později, když jsem četl knížky, tak jsem vybíral co bylo, na schůzky teda, třeba, ale následně jsem, když už jsem měl víc zkušeností, tak jsem se vracel k těm autorům, které jsem dříve jen tak prolétl a četl jsem je znovu, celé a znovuobjevoval

jsem to, co jsem předtím třeba jen letmo přešel nebo čemu jsem nedával žádnou váhu a ono to v podstatě bylo nejdůležitější, nejnositelnější.

63. M: Prima, děkuju. No máš ještě něco, co bys rád dodal nebo co bys k tomu ještě rád řekl?

64. Ji: Asi ne, děkuju.

65. M: Není zač.

Příloha 8: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 7 – V

1. **M: Takže... vím, že jsi vedoucí oddílu, mohla bys mi o tom oddíle prosím něco říci?**
2. V: No, scházíme se každý týden v pátek plus klasicky nějaký výlety a tak.
3. **M: Kolik vás je?**
4. V: Tak pětadvacet.
5. **M: A kolik je dětem?**
6. V: Od osmi do patnácti.
7. **M: A jaké je zaměření oddílu?**
8. V: Asi nemáme žádný zaměření. My jednou na lodi a jednou támhle...
9. **M: A jaký je cíl oddílu?**
10. V: Smysluplné naplnění volného času...
11. **M: Jak dlouho jsi v oddíle?**
12. V: Od desíti? Třináct let. Vlastně od uplnýho mrňousa.
13. **M: A tam jsou ještě nějaké „pozice“?**
14. V: No, pak přes instruktora až po vedoucího, ale my to tak úplně asi nerozlišujeme. Já jsem nad tím vždycky přemýšlela a ono to asi tak nějak asi samo vyplynulo, ale nikdy jsme se nijak nenazývali. Takže vlastně ani nevím, že jsem vedoucí. (smích)
15. **M: A kolik času strávíš s oddílem týdně?**
16. V: Teď moc nestíhám, mám školu, tak jeden pátek měsíčně no.
17. **M: A jaká je tvoje úloha v oddíle?**
18. V: Připravovat program... ale nás je tam jako by víc, takže prostě se vždycky střídáme, takže nikdy nemám třeba celou schůzku sama, takže jednou mam jednu hru, další mam další hru plus další si připraví děcka, takže to není tak náročný.
19. **M: Kolik je těch velkejch, co to připravujou?**
20. V: Tak čtyři?
21. **M: Takže uvádíš aktivity... vzpomeneš si na nějakou při které se děti něco naučily?**
22. V: Jo, naposled jsme hráli takovou hru, že ztroskotáš na voru a co si s sebou vezmeš. Tak to bylo myslim takový hodně náročný, ale myslim, že jim to něco dalo, nebo alespoň mně to tak přišlo.

23. **M: A co tedy? Co se naučili při tom?**
24. V: Tak asi nějaký komunikaci, což jim předtím úplně nešlo, ale my to nemáme rozdělený jakoby na družiny, takže jsou všichni pohromadě, takže ty menší tak trochu vypadli při tom, ale pro ty starší to bylo myslim dobrý no...)
25. **M: A nějakí lektori to berou tak, že se děti učí při samotné aktivitě, při té činnosti jako takové, někteří zase říkají, že se děti učí jakoby zpětně až když si o tom popovídají, když to proberou potom... Jak to vidíš ty?**
26. V: Tak já si myslim, že asi při tom ne? Že úplně o tom nepřemýšlej nějak ještě...
27. **M: A povídali jste si o nějaký hře, činnosti potom, co jste ji odehráli?**
28. V: Tak to je hodně asi málo, asi... to možná když takhle něco společně hodnotíme, nějak se zamýšlíme kdo to udělal dobře. Tak jako jo, občas, ale fakt jako tím, že tam jsou ty menší, tak to úplně nejde – my se jako snažíme to dělat pro všechny a je to spíš takový hravý než že by z toho něco jako bylo, že by si něco odnášeli...
29. **M: Rozumím. Vzpomeneš si, říkala jsi, že občas, tak na nějakou aktivitu kdy jste si o tom popovídali potom? Jakymkoli způsobem... nebo jestli jste se nějak vrátili k tomu, jakymkoli způsobem, k tomu, co proběhlo?**
30. V: Já fakt nevím, já tohleto úplně nedělám. Nevím, fakt nevím...
31. **M: Jasně, v pohodě. A povídáte si třeba někdy s vedoucíma o tom, co bylo? Schůzka, na táboře den...**
32. V: Jo, to určitě, to jo.
33. **M: A jak to probíhá?**
34. V: Tak klasika – co bylo dobře, co bylo špatně, jak to viděj ty děti, ale... nevím... ale my hlavně řešíme co se bude dělat druhý den. Jak se kdo choval to asi taky, ale...
35. **M: A jak často to děláte, tohleto?**
36. V: Tak jako na táboře to je každý den večer no. To se tak jako shrne a řeší se co se bude dělat druhý den, ale taky se bavíme co se dělo a co z toho, ale ... hmm...
37. **M: A když jsi dělala nějakou aktivitu, tak jsi někdy zařazovala nějaké vrácení se k té aktivitě?**
38. V: Nedělám to často, ale snažim se, protože vim, že je to dobrý, ale oni prostě jich je pětadvacet, tak jsou na tý schůzce všichni, tak je jich fakt hrozně moc a ty malý z toho moc nemaj, tak je to spíš takový, že se hodně rychle jede dál prostě aby se zabavili, že se to tak úplně nedá... A oni na to ani tak nejsou no...
39. **M: A ty jsi říkala, že je to dobré, proč myslíš?**

40. V: Tak určitě, žejo. Tak asi i pro mě si zhodnotit prostě jak to oni viděj, jestli to mělo nějaký smysl...
41. **M: A z hlediska těch dětí?**
42. V: Tak asi vidět ten pohled těch druhých, jak a s kým hráli, jak se cítili... to je asi důležitý, žejo.
43. **M: Hmm. A kde jsi se naučila to, co teď s oddílem děláš?**
44. V: No, kdybych řekla že ve škole, tak to asi úplně není pravda, žejo, ale mně ta škola fakt nic moc nedala, co jsem nevěděla, takže...
45. **M: Takže kde?**
46. V: Tak spíš jsem to asi nějak odkoukala no, v průběhu času – od vedoucích.
47. **M: A kde čerpáš nápady, inspiraci, informace k práci v oddíle?**
48. V: Tak hry asi z internetu a jinak jakoby jo, půjčuju si knížky co jsme měli ve škole a tak, tu teorii ale to prostě ti asi nic moc nedá, teda je to takový... nevím. Navíc já teď na to jakoby nemám čas jo, že si sem tam něco přečtu, ale prostě ne vždycky to využiju.
49. **M: A vzpomeneš si na nějakého autora nebo nakladatelství?**
50. V: Jej... tak já spíš čerpám ty hry spíš. Že bych něco studovala, to bylo hlavně do té školy no... jakože pedagogika volného času, pedagogické ovlivňování volného času a všechny tyhle věci ale, no...
51. **M: A s hrami tedy jaké?**
52. V: Tak to hlavně na Hranostaji teď už... (smích) knížky no, dobrodružné hry v přírodě, v tělocvičně a tak no...
53. **M: No, někteří vedoucí čtou knížky celé – od úvodu po epilog, se vším a pak z toho vybírají, někdo zase vezme knížku a hledá přesně tu jednu hru, co zrovna potřebuje a tu použije. Jak to máš ty?**
54. V: Nene, hry vybírám, nečtu to celý.
55. **M: Úvody, metodické poznámky...**
56. V: No to nečtu no... hledám hru prostě no...
57. **M: A teď se vrátím ještě k tomu začátku – ty jsi byla na nějakém kurzu Asociace TOM?**
58. V: Tak to jenom na táborovce (LTŠ).
59. **M: No ještě se vrátím k tomu povídání po aktivitách, k té zpětné vazbě – máš nějaké zkušenosti s tím, třeba odněkud jinud?**

60. V: No tak z tý táborovky, žejo a i na kurzech co jsme byli se školou, tam se o to snažili hodně no.
61. **M: A vzpomeneš si na nějaký příklad toho?**
62. V: Tak to byly různý ty pavučiny, jak se prolejšá – spíš jak jsme na to šli se rozebíralo a tak.
63. **M: K čemu myslíš, že to je?**
64. V: Tajto hodnocení jo?
65. **M: No, tohle vracení se k tomu...**
66. V: Tak určitě i pro toho lektora, aby věděl co bylo správně a co příště udělat jinak třeba.
67. **M: No, prima, děkuju. Tak hele, já už tu mám jen několik názvů nějakých aktivit vztahujícím se ke zpětné vazbě. Jsou to pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere a pojímá. A mě by zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba setkala... mohla bys mi ke každému říct třeba větičku? Když tě nic nenapadne, tak to prostě přeskoč, žádný problém.**
68. V: Zpětná vazba... no... prostě zhodnocení proběhlý situace. Cílená...nevim, tak že se prostě hodnotí něco konkrétního? Že se prostě třeba i z týhry vybere jedna situace co tam nastala a ta se probere. Řízená, to mám pocit, že řící někdo nebo... jakože nevyplyne třeba sama, ta zpětná vazba... Reflexe... nějaký zhodnocení, nevím... Review – nevím. Debriefing... no... nevím. Zpracování, zpracování, nevím. Hitace – nevím. Rozbor – no...když já teď úplně nevím jak to říct... Facilitace – to znám, ale nevím. Servis – to sem patří jo? Nevím. Sharing, sdílení – no to se teď učím na zkoušku z personalistiky, ale nevím. A ty dvě poslední vůbec.
69. **M: Tak jo, prima, děkuju. Máš ještě něco, co bys k tomu ráda dodala? Nápady, připomínky?**
70. V: Asi už ne—e. : Není zač.
-
71. **M: Tak děkuju.**
118. V
203. **M: Chtěl bych se jen zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**
119. V: No a... co že po mě teď chceš?
120. **M: No jestli to máte takhle nastavené i u vás v oddíle, nebo třeba jinak.**

121. V: A jak jsi to říkal?
72. **M: ...že je účelem a hlavním posláním smysluplné trávení volného času a výchova členů.**
73. V: Tak to jo no, to asi tak máme.
74. **M: Tak prima, díky.**

Příloha 9: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 8 – A

1. **M: Mohl bych se zeptat na tvůj oddíl? Mohla bys mi o něm něco povědět prosím?**
2. A: Dobře, takže je to turistický oddíl mládeže, je nás přibližně 30, z toho 15 je dětí pod 15 let a ostatní jsme my, co jsme v oddíle vyrůstali a tak – dospělí, vedoucí, instruktoři. A věnujeme se turistice, výletům, do přírody, na kole, pěšky... pak pořádáme třeba i jiný akce, třeba i pro veřejnost, jezdíme na tábor – co tak k turistice prostě patří no.
3. **M: Jak často se scházíte?**
4. A: Scházíme se jednou tejdně v pátek, na hodinu, v klubovně.
5. **M: A máte nějaké výpravy, výlety, tábory?**
6. A: No, ale nepravidelně, je to tak jednou do měsíce, na jeden den, někdy na celý víkend... a tak.
7. **M: A jaký je smysl toho oddílu? Cíl?**
8. A: No, to si teď potřebuju nějak sesumírovat... Vlastně naučení... My chceme, aby děti, který do toho oddílu choděj, aby byly schopný pak v dospělosti a vůbec ve škole mezi ostatními dětmi být takovejma těma, ne jako vůdcema, ale prostě lidma, který jsou schopný ve skupině pracovat, aby byly schopný si zařídít pro sebe věci, pro skupinu, aby uměli zorganizovat nějakou akci. Aby třeba v přírodě taky vůbec dokázali žít a... pohybovat se v ní. No, teď nevím, to je asi všechno.
9. **M: Jasně. Jak dlouho jsi v oddíle ty?**
10. A: Já jsem v oddíle... eee... 6 let. Jo 6.
11. **M: A tvoje geneze jako tomíka je jaká?**
12. A: Jo geneze. Přišla jsem do oddílu, to mi bylo asi 14 nebo 15 a v tom oddíle byl jenom jeden malej kluk, tomu bylo asi 8, a ostatní byli jakoby mí vrstevníci, takže to spočívalo v tom, že jsme spíš jezdili na ty výpravy spíš my, velký, a nestarali jsme se o nikoho malího a postupně se začali přidávat jednak naši malí příbuzní, jejich kamarádi a s tím vznikl i ten dětskej oddíl o kterej jsme se museli začít starat a víst je. No a to tak jako do teďka trvá. Takže vlastně jsem nebyla nikým vedena, to je pravda. To my jsme byli ty největší, kteří se vedli sami a pak rovnou už jsme byli ty, kteří vedli ty malý.
13. **M: Jaký kurzy jsi absolvovala od Asociace?**
14. A: Kurzy... no byla jsem na letní škole a pak jsem si udělala ještě zdravotníka zotavovacích akcí. A to je asi všechno, no. A pak takovej kurz života.
15. **M: A kolik času tomu dáváš?**

16. A: Dávám tomu skoro všechnen čas, protože se přistihuju, že na to myslím vlastně pořád – co se musí zařídit. Ale jako čirýho času, kdy prostě nedělám nic jinýho, tak to je většinou tak 4 hodiny v pátek kolem tý schůzky, kdy musím vymyslet co se bude dělat, popřípadě vymyslet něco. A pak ty víkendový akce zaberou tak... většinou to jsou tak minimálně dva víkendy do toho měsíce, což jsou vždycky ty dva dny v celku. Takže ve výsledku je to v měsíci, já nevím, třeba 6 dní nebo 7?
17. **M: No a tvoje úloha v tom oddíle je tedy teď jaká?**
18. A: Moje úloha v tom oddíle je... no hlavní vedoucí nejsem, jsem takovej ten vedlevedoucí, ale vlastně schůzky vedu já a Petr, protože my tam jsme pravidelně – ostatní se školou tak bojujou a dorazej jen občas. Takže schůzky vedem tu hodinu my, na ty výlety... no tak je to vlastně vedoucí oddílu, kterej dělá vlastně to samý, co dělá vedoucí oddílu, kromě toho, že teda nepodepisuju papíry. Jo a teď jsem zdravotník teda.
19. **M: No a takže taky uvádíš nějaké aktivity třeba, jak jsi říkala na těch schůzkách, a vzpomeneš si na nějakou, ve které se děti něco naučily?**
20. A: No vzpomínám, teda teď jsem to zjistila, že když se snažím do nich vštípit první pomoc nebo něco takovýho zdravotnickýho, tak že hodně dětí... je hned vidět, že je to fakt zajímavý, že jsou takový... navenek se tvářej jako že: „To se zase budeme něco učit...“ ale pak maj takový jako otázky, že by se chtěly něco dozvědět. Třeba co dělat, když si někdo zlomí ruku nebo tak. A to mi připadá, že rovnou vidím, že jsou rádi, že jim to někdo říká. To je teda jako jen takovej konkrétní případ ale jako u těch ostatních her, to se.. to si představuju, že ty děti to nějak vzaly, nějakou dovednost si z toho vzaly ale neviděj z toho, že se to zrovna teď naučily. V té první pomoci prostě viděj, že vodcházej z tý schůzky a vědí jak... nevím...
21. **M: Rozumím. No a když to nebude ta první pomoc, tak nějaká další aktivita ze které se něco naučily?**
22. A: Nevím. Můžu přemýšlet ale... no nevím.
23. **M: No, proč to říkám – některý vedoucí říkají, že děti se učí při činnosti samotné, když něco dělají, jiní zase říkají, že děti se učí až když se na tu činnost zpětně ohlédnou. Jak to vidíš ty?**
24. A: Vidím to tak, že asi... já si nedokážu představit, že někdy po tý schůzce bysme si sedli a nějak bysme si o tom povídali. Že ty děti jsou potom vždycky tak jako rozjařený, že prostě si chtěj ještě navíc potom hrát ještě nějakou další hru, kterou to tak jako ukončej, že jsem ještě nikdy nezažila, že bysme si o tom povídali a shrnuli si to. K čemu ty děti došly nebo co zjistili v průběhu tý hry... Ikdýž jako takový ty hry, který – jak je třeba takovej ten koberec, nebo prostěradlo, na kterým stojej děti a maj ho obrátit nebo maj vymyslet nějakej způsob jak něčeho dosáhnout, tak... oni na to nepřijdou a pak třebas my velký to vymyslíme a ukážem jim to, tak si to možná zapamatujou, ale to není vyložene takový učení, to je vyřešení danýho konkrétního problému. Že si jako nepovídáme o tom, že třeba ty si měl v tom řešení toho

problému tu vůdcovskou roli a mohl jsi ty děti ještě trošku víc pošouchnout aby to vymysleli nebo tak... tak to se u nás zatím neděje.

25. M: A neděje se to z jakého důvodu?

26. A: Asi na to nějak jakože... jsem to nikdy třeba neviděla, takže to tak ani neuplatním a spolím na to, že ty děti třeba k tomu dojdou samy.

27. M: A jakto, že to tedy znáš?

28. A: No asi podvědomě se mi to nějak dostalo... že ta zpětná vazba se nějak využívá no.

29. M: A zažilas to někdy?

30. A: Asi ne. Možná.. ne. Teda konkrétně, že bych měla nějaký pocit, že teď jsme hráli nějakou hru a pak jsme si ji shrnuli, asi ne.

31. M: Takže obecně se tedy nevracíte k tomu, co jste třeba odehráli?

32. A: No cíleně nějak ne, že bychom se nějak vraceli, že bychom to nějak shrnuli. Jenom třeba vobčas, když nějakou hru odehrajem a pak se o tom třeba bavíme. Ale ne jako nějak účelně, jako že... to třeba vyplyne z toho... Ale teď si teda nepamatuju, že bysme to někdy fakt dělali. Asi ne.

33. M: A vy jako vedoucí se třeba vracíte k tomu dění, třeba na schůzkách, výpravách nebo na táboře?

34. A: Jo tak vobčas si postěžujeme na některé dítě, ale... chm... no ale jo, když vlastně tu hru chceme nějak vychytat, tak se tam měněj ty pravidla. Podle toho, jak se ty děti chovaly a jak byly schopný se samy jako řídit a dosáhnout nějakýho cíle tý hry. Tak podle toho se pak ty pravidla upravujou. Ponaučujem se z toho, to je asi přirozený. Ale vopravdu to není tím, že bysme si řekli: „tak teď z toho potřebujem dostat nějakou jako zpětnou vazbu, tak se o tom budem bavit“ ale spíš je to z takovýho pragmatickýho hlediska, že potřebujem třeba ty pravidla si upravit.

35. M: No, no, tak k čemu se to třeba vztahuje? Říkala jsi k pravidlům...

36. A: No tak právě k těm praktickejm věcem třeba – co do příště potřebujem vyřešit z naší strany, co případně třeba těm dětem před tou hrou připomenout, jak je na to líp připravit nebo je naučit jednu věc na nějaký další zchůzce.

37. M: A jak to probíhá tohle? Kdybych byl nějaká moucha, která tam nad vámi v tu chvíli lítá, tak co bych viděl?

38. A: Moucha by viděla... to se děsně liší no. Prostě bys viděl jak třeba dva nebo ty tři lidi, který tu hru sledovali když probíhala s těma dětma, tak si jako třeba povídáme: „No ten Miloš, ten tam zase...“ já nevím, co by tam mohl dělat... nebo my tam máme takový dva malý raubíře, který se třeba do tý hry nezapojujou protože jeden z nich řekne, že ho to nebaví a ten druhý samozřejmě řekne, že ho to taky nebaví a prostě se někam do koutku ukliděj a prostě se tam bavěj sami, že ani tu hru třeba nehrajou.

A my pak buď... nás někoho napadne co by se do tý hry dalo třeba zařadit aby tyhle dva malý, který jsou v oddíle nejmladší, tak jak zařadit tyhle prďoly do tý hry, aby tam byl nějaký prvek, kterej by je bavil.

39. M: A jak je to vedený?

40. A: To není nijak strukturovaný, to je prostě tak jak co koho napadne.

41. M: A to děláte na táboře, na schůzkách, na výpravách?

42. A: Na táboře – o tý schůzce jsme rádi, že... a o tý schůzce to není ani tak silný. Na tom táboře se na ty děti zaměřuju trochu víc.

43. M: A máš nějaké zkušenosti s tou zpětnou vazbou v nějaké formě?

44. A: No já vím co to tak je, ale netuším jestli jsou na to nějaký přímo návody nebo nějaká struktura, co to tak zpětná vazba z toho vydolovává, to nevím. Ale vlastní zkušenosti asi ne.

45. M: Tak a už jsme skoro na konci. Jak ses naučila to, co umíš a používáš v oddíle?

46. A: No my se to tak nějak učíme jako od sebe. Co život přinese, ze zkušeností, co kdo jsme zažili. Ale pak něco na tý táborovce, v tý psychologii dítěte a vůbec, těch teorií těch her, tam vobčas nějaká zmínka o tom byla – jak ty děti zaujmout.

47. M: A nějaké knížky?

48. A: No, taky, třeba četla jsem Zlatý fond her, Receptář her... ještě mě napadá, že dost jako vopisujem – jako malí jsme jezdili s bráchou a ještě s pár lidma na chatě jsme byli vždycky měsíc na tý chatě a měli jsme tam takovej pseudotábor s dědou, kterej nás jako tu skupinu 5, 6 dětí v podstatě taky dělal tábory. A von jako mnohaletý, celoživotní skaut – podle mě jsme to tak jako okoukali od něj, protože on se nás snažil nějak víst. Takže tohle mám v sobě tak nějak jako zakořeněný, ale v podstatě tím, že ve skutečnosti teď s těma dětma musím pracovat já, tak až teď se to dostává do té konkrétní formy jak s nima nakládám já. Ale to není jako nějaká konkrétní informace, to je prostě to, co jsme odkoukali od něj.

49. M: A co je ti teda bližší, jaká forma získávání návodů, inspirací?

50. A: No pozorováním, jak to dělá někdo jinej. To mi přijde takový pro mě nejlepší. Ráda bych vždycky, když mám nějakou takovou situaci, ve který nevím co dělat, tak bych potřebovala někoho, kdo se.. jak se v té situaci chová, no...

51. M: A čerpáš ještě odněkud jinud?

52. A: No asi z internetu, ale to asi jen ty pravidla her... Ty teorie jak s dětma pracovat ne..

53. M: A ty teorie kde?

54. A: No ty spíš právě ne. To jen ten děda, ty lidi z oddílu... to je asi veškerý můj zdroj.

55. M: A třeba z knížky?

56. A: No ty taky, ale tam vybírám hlavně pasáže, nebo, tam vždycky zalezu kvůli nějakému konkrétnímu případu, konkrétní hře.

57. M: Takže ty úvody, metodiky...

58. A: To ne asi.

59. M: Jasně. No já už tu mám jen několik názvů nějakých aktivit vztahujícím se ke zpětné vazbě. Jsou to pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere a pojímá. A mě by zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba setkala... mohla bys mi ke každému říct třeba větičku? Když tě nic nenapadne, tak to prostě přeskoč, žádný problém.

60. A: No, zpětná vazba. Tak pod tím si představím nějakou, teď nevím jakou obrázek knížky, která byla v Tomíkovi. Tam o tom někdo něco psal.

61. M: A co myslíš, že to je?

62. A: No, představuju si to... že se prostě sejde třeba pět vedoucích, kteří předtím vedli ty děti a pak si říkají: „Všimnul sis tady, jak Pepíček se stal vedoucím té skupiny a dovedl je přes pole, všichni ho poslouchali...“ a nevím co s tím dál. Cílená, řízená zpětná vazba. No tak to je asi někým vedený. Prostě že někdo ví jak z těch ostatních lidí vydupat to, co si z té hry, aktivity odnesli. Reflexe, to je taková... sebereflexe... no jakoby nějaký pocit, kterej si z toho vemeš. Review, to je nějaká zkrácená podoba něčeho většího, nějaký výťah si myslím. Debriefing. Briefing je zkrácení, tak debriefing je rozložení, prodloužení něčeho, děláni něčeho rozsáhlejšího. Processing, zpracování...

63. M: Všechno jsou to aktivity, který se zařazují po nějaké činnosti nebo nějaké hře, tak jak by sis to představovala...

64. A: Zpracování... to je prostě zpracování. Hitaci vůbec nevím. Rozbor mi přijde trochu jako ta reflexe, že si o tom asi povídáš nebo jako rozpracováváš ty jednotlivé fáze a pobavíš se o tom. Facilitace je zjednodušení, usnadnění něčeho, ale to si nedokážu představit ve smyslu té zpětné vazby. Servis. Tak volnočasová praxe a servis? To nevím. Sdílení je sdílení názorů a pocitů... Zpětné hodnocení – mně to přijde jako jedno a to samý – to je zpětná vazba ne? Jo a posuzování je... to nevím.

65. M: Děkuju. No a jakou myslíš, že to má význam, ta zpětná vazba, ať už tedy v jakýkoli podobě?

66. A: No já si myslím, že to má... jako že to trochu víc urychluje asi prostě to, co my od těch aktivit očekáváme. Že když třeba nějaká z těch aktivit je zaměřená na to, aby člověk třeba zjistil, že nemusí ten svůj názor tak urgentně nebo že je důležitý vytvářet taky kompromisy třeba a bez té zpětné vazby to třeba až po pátý k tomu dojde. Kdežto když poprvé se bavíš o tom, že v týdletý daný aktivitě nebylo důležitý

nebo bylo spíš hlavní aby se nějaký ten kompromis utvoří, aby ta skupina mohla jít dál, kdežto takhle si to člověk uvědomí hned. Po x-tý k tomu taky dojde, ale nemá to úplně tak naservírovaný a třeba možná za to bude i radši, že k tomu došel sám.

67. M: A proč to nezařazujete za nějaké ty aktivity?

68. A: Já si nedokážu představit, jak by to ty děti vzaly, že najednou, z ničeho nic bychom se o tom začali bavit. A ani já nevím jak bych do toho šla, jak bych jako ten rozhovor s nima pak nějak na to téma navázala. Protože vždycky se po tom bavíme třeba o něčem jiným nebo... prostě to není tak nějak zakořeněný v té naší skupině. Třeba kdybych to viděla u nějakýho jinýho oddílu nebo u nějaký skupiny lidí, který jsou na to zvyklý, tak bych třeba okoukala nějaký jako prostě postupy nebo jak to vůbec probíhá. Já jsem to v praxi ještě neviděla.

69. M: A jaké další způsoby než ta diskuse tě třeba napadnou?

70. A: No já nevím, asi nevím... žádné.

71. M: A kdybych ti dal škálu 1–10, kde 1 je nejmíň a jedna je nejvíc, na kolik by tě to zajímalo, dozvědět se o zpětné vazbě něco víc?

72. A: Asi 8,5. No asi bych si z toho hlavně snažila vzít to, co můžem uplatnit u nás.

73. M: No a jsme na konci. Máš k tomu cokoli? Dodala bys něco, chtěla by ses na něco zeptat?

74. A: No asi bych to ráda viděla no, někde. Nebo jestli bys mi o tom pak něco řekl, protože já vím o tom, že to existuje, ale ještě jsem neměla takovou motivaci abych si něco zjistila no.

75. M: No, tak pak o tom můžeme ještě popovídat a třeba ti něco ukážu nebo poradím, kde sehnat nějaké informace a praxi, ju?

76. A: To by bylo prima.

77. M: Tak jo, tak děkuju za rozhovor.

78. A: Není zač, taky děkuju.

Příloha 10: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 9 – Z

1. **M: Kolikpak ti prosím je?**
2. Z: Šestnáct.
3. **M: Jak bys popsala svůj oddíl?**
4. Z: Jako celkově turistickéj oddíl, kterej... no... takhle... sakryš. Asi mi to bude trvat dýl.
5. **M: V pohodě. Tak to zkusme postupně – kolik máte dětí, kolik jim je, co tak s nimi děláte...**
6. Z: Tak čím začnem. Tak rozmezí věku. Jsou tam děti od tak první třídy třeba do.. až tak nějakých 18, 17, když nepočítám vedoucí. Chodí nás do oddílu kolem dvaceti a potom to zaměření... Já bych neřekla, že jsme nějak extra zaměřený, já bych řekla, že si tak jakoby děláme co chceme prostě. Někdy jdeme na stěnu, někdy se jedeme zúčastnit nějaký divadelní soutěže, někdy jedeme na výlety. Ale zase nemáme nic, že bysme třeba pravidelně jezdili na vodu nebo tak. Takže podnikáme spoustu věcí, ale ne něco, že bysme si to naplánovali nebo tak. Myslím to tak, že děláme spoustu věcí ale nejsme nijak zaměřený.
7. **M: A jaký si myslíš, že je cíl, smysl oddílu?**
8. Z: No... to si asi... to nevím. Asi smysluplně strávit čas, ale nejenom hry, ale třeba ty děti i něco naučit.
9. **M: Pěkný, děkuju. Jak dlouho jsi v oddíle?**
10. Z: Pět let? Možná i míň, já nevím.
11. **M: A kolik času strávíš s oddílem? Řekněme týdně?**
12. Z: No tak příprava kapitánskýho programu – tak půlhodiny, plus třeba nějaký vzkazy... já bych řekla, že tak čtyři hodiny průměrně. Se schůzkou. Plus výpravy a výlety teda... a tábor!
13. **M: Jaká je tvoje role v oddíle?**
14. Z: Kapitán.
15. **M: A co to znamená?**
16. Z: To znamená, že už tam ty děti usměřuju, že už tam nejsem jenom pro to aby někdo usměřňoval mě, ale zároveň se mám ještě co učit.
17. **M: A co tedy děláš, jaká je tvoje náplň?**
18. Z: No příprava kapitánskýho programu a... to je asi všechno. Nevím, co dělám kromě kapitánskýho programu...

19. **M: Dobře a jaký typ aktivit třeba uvádíš?**
20. Z: No takže různý hry, testy, potom uzlování, morseovku, opakování různym stylem věcí do nováčkovský zkoušky. A občas nějaký blbosti.
21. **M: A vzpomeneš si na nějakou svou aktivitu, kterou jsi uváděla, při které se děti něco naučily?**
22. Z: No, naučily... no třeba jednou jsme třeba jako navlíkali korálky (smích). Ne, já myslím, nenaučili se něco novýho, spíš jako tak opakovaly. Nebo možná, že jsme se to naučili pomocí tý hry nebo tak jako zábavnějc, ale nenaučili se třeba nic, co by se neučili třeba dřív, jestli to chápeš.
23. **M: Chápu. Takže třeba tu s korálkama. A ještě nějakou?**
24. Z: Byli jsme na keškách!
25. **M: Co to znamená?**
26. Z: No geocaching.
27. **M: A co se tam naučili?**
28. Z: No právě tam se naučily pracovat s GPSkou.
29. **M: Někteří vedoucí nebo instruktoři to berou tak, že se děti učí při samotné aktivitě, při té činnosti jako takové, někteří zase říkají, že se děti učí jakoby zpětně až když si o tom popovídají, když to proberou potom... Jak to vidíš ty?**
30. Z: My občas to ve skupině občas... tak jako zpětně reflektuju, ale ne že by to bylo jako za tím účelem. A celkem my přijde, že když se o tom takhle bavěj a reflektuju, tak na to maj celkem i dobrý vzpomínky. Mně přijdou obě ty metody účinný, ale když si pak o tom povídaj, tak to mi přijde lepší... no prostě mi to přijde lepší.
31. **M: A zařadila jsi někdy po nějaké aktivitě takové povídání?**
32. Z: No to třeba vždycky tejden po té schůzce o tom byla řeč, ale to ne, že bych to zařadila, to oni sami se o tom začali bavit. Takže se to pak jakoby – diskuse a tak.
33. **M: A zažila jsi někdy nějakou aktivitu po který byste se k ní ještě potom vraceli?**
34. Z: Nojo, náš vedoucí to dělá. Ne jako tak často, ale několikrát jo.
35. **M: A co si třeba vzpomeneš?**
36. Z: No na jednom táboře – moc si to teda nevybavuju, ale vim, že byla diskuse. Tam právě každej říkal, co ho na tom bavilo, co mu nešlo a takhle.
37. **M: K čemu myslíš, že to bylo?**

38. Z: No tak já myslím, že když si to každý tak jakoby sám řekl, že si to zároveň uvědomil. Že by to nebylo, že by to za týden zas zapomněl, ale alespoň mu to tak nějak uvízlo...
39. **M: A vzpomeneš si ještě na nějakou jinou?**
40. Z: Já vim, že jich bylo celkem hodně, ale už si nevzpomínám.
41. **M: A povídáte si někdy i s vedoucíma o tom, co proběhlo?**
42. Z: No tak třeba při kapitánský schůzce po konci schůzky to tak jako bereme – tu schůzku – a každý má tak jako možnost se vyjádřit, že jo.
43. **M: A k čemu si myslíš, že to je?**
44. Z: Myslím, že je to proto, aby líp fungoval oddíl, aby prostě jakoby měli i ty vedoucí, když se toho nezúčastněj právě, tak aby i oni věděli, co si o tom kdo myslí nebo zase na druhou stranu... prostě aby tak jako... je... počkej. Já vim co chci říct, ale nevím jak...
45. **M: V pohodě, žádný stres. Máš čas.**
46. Z: Dobře. No já myslím, že celkem to ovlivňuje i ten přístup k těm dětem, k těm hrám a že když si taky řekneme: „tohle se nám nelíbilo, tohle zlepšíme“ a tak to zlepšíme a zároveň se tak třeba i ty děti k sobě chovaj líp nebo něco zlepšej.
47. **M: A co tobě to přináší, tahle povídání?**
48. Z: No mně to přináší třeba názory ostatních, že si třeba uvědomim, že to třeba vidim z jinýho úhlu a tak...
49. **M: Prima. Kde čerpáš nějakou inspiraci, nápady?**
50. Z: Tak asi z internetu.
51. **M: Někde zvlášť?**
52. Z: No z Googlu, já si tam vždycky zadám co hledám, ne nic určitýho. Pak mám knížku her od Zapletala a pak mam ještě knížku o uzlech, kterou ještě občas používám. Nebo třeba když jedeme třeba se třídou na nějaké akce, nebo s kamarádama – tak tam. Nebo co mně někdo doporučí. Třeba mám hodně kamarádů ve skautu, takže ty mi třeba říkaj jak oni mají schůzky a takhle – takže se mi třeba něco líbí a něco ne a já to pak porovnávám.
53. **M: A k těm knížkám. Když máš třeba knížku s hrama, jak s ní pracuješ?**
54. Z: Já většinou si to prolistuju celý a když mě něco zaujme, tak to vezmu. Ale ne, že: „dobrý, našla jsem hru“ a zavřu to, to ne, ještě to tak jakoby doprohlídnu.
55. **M: A poměr mezi knížkama, internetem a toho, co se naučíš od jiných lidí – kamarádů, vedoucích...**

56. Z: 60 % lidi a 40 % knížky, internet a takhle.
57. **M: Tak já už tu mám jen několik názvů nějakých aktivit vztahujícím se ke zpětné vazbě, k těm návratům k proběhlým aktivitám. Jsou to pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere a pojímá. A mě by zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba setkala... mohla bys mi ke každému říct třeba větičku? Když tě nic nenapadne, tak to prostě přeskoč, žádný problém.**
58. Z: No tak pod zpětnou vazbou bych si představila třeba ohlasy na tu činnost, třeba jak se o tom bavíme nebo diskutujeme, ale že tam nemusí bejt právěže: „tak teď se o tom budeme bavit“ ale naopak ta cílená nebo řízená, tak tam na to někdo přivede řeč. Že chce abychom o tom mluvili. Reflexe nevím, review nevím, to další ani nepřečtu, zpracování to taky nevím – já vlastně už nic dalšího ani nevím.
59. **M: No já myslím, že jsme už tedy na konci. Jakej vidíš význam v tom vracení se k aktivitám?**
60. Z: No, já třeba pak vidím, co je víc bavilo, tak vim, že třeba to mam zas obměňovat nebo dělat znovu nebo třeba jen podobný typy. A taky co je třeba nebavilo. Ale zároveň třeba vim, co chci aby se naučili, takže to spojím – to co je baví s tím, co potřebuju aby se naučili.
61. **M: A co myslíš, že z toho mají ty děti?**
62. Z: Něco se naučej aniž by o tom věděly, pokud to dobře dopadne. Že když si o tom popovídaj, tak si je líp pamatují. Já si taky pamatuju víc to o čem jsme si pak povídali, že když nebyla třeba následně žádná odezva, tak si to už třeba nevybavím.
63. **M: A do jaké míry by tě třeba zajímalo něco se o zpětné vazbě dozvědět? Na stupnici od 1 do 10, kdy jedna je nejméně a deset nejvíc?**
64. Z: Tak asi 9, 10 si už myslím, že je do toho někdo úplně zažranej...
65. **M: Tak moc děkuju, už jsme na konci. Máš něco, co bys k tomu ráda dodala, doplnila, nějakou poznámku?**
66. Z: Nene.
67. **M: Tak já děkuju.**
122. Z: Za málo.
-
204. **M: Rád bych se jen zeptal... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**
123. Z: A jako jestli to tak máme i u nás jo?

124. M: Jojo.

125. V: No to asi jo no. Teda... myslim.

68. M: Díky.

Příloha 11: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 10 – Ju

1. **M: Řekl bys mi prosím něco o svém oddíle?**
2. Ju: Tak hlavní náplní je schůzka každé pátek od 4 do 6. Jsme buď venku nebo vevnitř, to podle počasí a hrajeme hry.
3. **M: A jaké vidíš smysl nebo cíl oddílu?**
4. Ju: Smysl oddílu vidím hlavně ve výchově mladšího pokolení, aby se z nich nestali nějaký grázlící, aby taky viděli, že ta příroda za něco stojí, že se může taky využívat. Že nemusej třeba pořád sedět na zadku u počítače, ale že můžou jít támhle na nějaké vandr a trochu si tu přírodu užít. Že za monitorem není všechno, že existuje něco taky venku.
5. **M: A jaká je tvoje role v oddíle?**
6. Ju: Moje role v oddíle... já bych ji nazval taková děvečka pro všechno. Takže když je něco potřeba, tak to zařídím. Hry už moc nevymýšlím, občas jen když mě nějaká napadne, ale hlavně je třeba spíš hraju s dětma nebo tak. Ale teď už ty hry hrají hlavně mladší nebo jiný. Já už hlavně pomáhám dělat ty pochody nebo tábor vymýšlíme.
7. **M: Takže uvádíš nějaké ty hry, aktivity?**
8. Ju: No jo, ale mě už nebavěj ty normální, mně by spíš vyhovovaly ty hry pro větší, ale tam je zas problém ten, že se to teďka dělá hlavně pro menší. Takže mám teď plány hlavně pro větším jako je třeba v Brně Tmou, jestli znáš.
9. **M: Znáš, znám. No a vzpomínáš si na nějakou aktivitu, při které se děti třeba něco naučily?**
10. Ju: Jako cokoli?
11. **M: Jojo.**
12. Ju: Je, hele, těch bylo... ale že bych si třeba vzpomněl na nějakou jednu konkrétní, no... No teď mě napadá jedna hra – sběr motýlů – při které museli spolupracovat. Tam nějak běhali, sbírali motýly a ohrožovali je právě různý šelmy, takže museli dělat v týmu no...
13. **M: A ještě nějakou?**
14. Ju: No ještě třeba byla jedna etapa na morseovku, kde byly různý lístky a oni si je měli zapamatovat a seskládat je zase na jiném místě tak, aby dávaly smysl. No a tam se právě hodně učili paměť, protože se jim pak dost stávalo, že jim chyběl jeden, dva lístečky a museli vědět jaký třeba. A dost to bylo i o trpělivosti, protože jedna skupina to vzdala, zmizela, řekla, že se na to může vykašlat a skončila úplně poslední...

15. **M: Nějací vedoucí říkají, že se děti učí při samotné aktivitě, při té činnosti jako takové, někteří zase říkají, že se děti učí jakoby zpětně až když si o tom popovídají, když to proberou potom... Jak to vidíš ty?**
16. Ju: No ja si myslím, že když má tu činnost to dítě, tak je do toho tak zabraný, že není přístupno nějakým jiným návrhům a potom až zpětně, když mu ukážeš, jak by to bylo lepší, tak mu to teprve dojde. Ale v tu chvíli, když on se snaží, tak nemá cenu prostě mu to nějak ukazovat, je lepší počkat až on přestane, ukázat mu jak sis to třeba předsatavoval ty, že by to mělo bejt, on se chytne za hlavu a třeba to zkusí zas jinak. To jsme měli třeba na jarních prázdninách, tam jsem taky navrhl takovou pozměněnou hru – hady – klacky, který se posílali dolu po sněhu. A nikdo nebyl schopnej pochopit, že to musí bejt dost těžký aby mu to sjelo. Tak jsme jim pak ukázali, že stačilo vzít sekeru, na začátku to trošku zaoblit na konci nechat kůru a prostě jak to udělat. A ono jim to pak došlo, že se snažili udělat jakoby... snažili se moc realisticky vytvářet toho hada. Že byla i jednodušší cesta. Já jsem jim to i říkal, že je třeba lepší to zkusit ze špalku, ale on mě nikdo neposlechl. Každý si uříz nějakou větvičku, ona se jim tam šprajcla a bylo to v pytli. Až potom, když jsem jim to ukázal, tak to pochopili.
- Ony ty děti nejsou vůbec manuálně zručný. Třeba na táboře měli udělat most ze špejlí, bavlnky a lepidla zadání bylo, aby to překlenulo minimálně půl metru a uneslo co nejvíc. A oni prostě udělali v podstatě jen jeden most, kterej když se tam dal, tak vlastně hnedka spadnul. To bylo takový... já nevím jak to nazvat no. Oni jen udělali trojúhelníky, pospojovali provázkem špejle do roviny a bylo. A když jsme jim to pak ukazovali, tak teprve pochopili, jak by to vlastně bylo dobrý. Oni zaprvé neuměj dělat v týmu a zadruhé neuměj přemýšlet technicky nebo konstrukčně. Vůbec. Nejsou zvyklý, že by měli něco vyrobit.
- Nebo když jsem na táboře řekl jednomu klukovi ať udělá takový ležení vedle kamen, tak on tam narval čtyři kolíky, na to dal takovou tu postel z áčka a přibil to navíc právě v místě kde je ta papírovina, místo v bodech té konstrukce, která to vlastně celý nese. Tak když jsem tam pak přišel, tak jsem z toho byl úplně nešťastnej. Ukázal jsem mu teda jak se to dělá správně a pak už to pochopil, ale... no neuměj no, on je k tomu nikdo nevede a na těch táborech to nestačí...
17. **M: Takže ty jsi říkal, třeba u těch mostů, že jste se k tomu vraceli jo?**
18. Ju: No, my jsme jim to ukázali, ale oni z toho byli ti tak otrávený, že je to vůbec nezajímalo. A přitom to mohla bejt taková parádní hra... to napnutí cí most víc vydrží.
19. **M: A vracíte se ještě k nějakým hrám nebo činnostem?**
20. Ju: Jo, to jo... jasně no. To jsme dospěli k závěru, třeba u těch mostů třeba, že takovýhle etapy, kde mají něco vymyslet nebo vyrobit, tak to se asi... neskončí to dobře no. Budeme z toho otrávený my nebo oni prostě no.
21. **M: A máte nějaký povídání třeba po těch hrách nebo aktivitách? Je to u vás častý?**

22. Ju: Jenom když třeba nepřijdou na to, jak to dělat. Tady u těch hadů, u těch mostů se jim to taky ukazovalo jak to mělo bejt. Ale takový ty klasický, třeba běhací aktivity, tam se jim to ukáže, sečte na konci a řekne se co bylo nejlepší. Ale že bysme každou etapu s těma dětma probírali, tak to ne. To oni jsou ještě, když je to nějaká bojová, dost roz dováděný, tak si jdou třeba zahrát fotbal nebo tak a když je to jako ta s těma mostama, tak jsou otrávený a našťvaný, tak jsme je brali třeba na vodu aby se jim zlepšila nálada. Ale že bych s nima rozebíral, že bych si s nima sed a rozebíral každou etapu, tak to by asi nešlo, já bych toho taky asi nebyl schopnej, mě by to asi taky nebavilo. Ne na každý etapě je co rozebírat, to většinou... si to pak řeknou mezi sebou. Ty úspěšný si to řeknou mezi sebou, jak to dělali. A ty neúspěšný si to zjistěj. A podporuje se tím podle mě tak ta komunikace uvnitř toho mladýho kolektivu jakoby a ne jakože: „Támhle stojí nějaký generál a vykládá mi, že jsem to dělal úplně blbě...“
23. **M: A s vedoucíma se k tomu vracíte, k tomu programu?**
24. Ju: Jo to jo, to si řeknem kde byla nějaká chyba, když se tam nějaká udělá, co by bylo lepší bejvalo asi udělat nějak líp. Třeba teď si jeden z instruktorů přinesl hru ve které děti sbíraly lístečky a zakaždý měli bod. Taky mohli mít lístek za pět bodů, ale tam jich muselo pět. Tak já jsem mu říkal, že je to jako chyba, že musí spíš podporovat spíš ty vyšší čísla, že je takhle jedno, jestli půjdu sám nebo v týmu, ale že v týmu je to pomalejší, takže i nevýhodnější. Takže to jako jsem mu takhle vysvětlil, že by bylo lepší aby dával přednost tomu hromadnému sběru no.
25. **M: A to děláte jak často, že řešíte, co by bylo dobrý?**
26. Ju: No já to řeším hned vždycky když něco najdu, tak mu to řeknu. A on může souhlasit nebo taky může nesouhlasit, ale je to jeho hra, on si ji vymejší a je na něm jestli to bude dělat jinak. On si tu hru vymyslel, on si ji přines a já mu do toho nemůžu kecat.
27. **M: A celkově v oddíle to děláte třeba i nějak organizovaně?**
28. Ju: Jako organizovaně ne, já mu to říám v průběhu, když na tom vidím nějaký problém, hnedka při tom, dokavaď to mám ještě v hlavě, protože já to zase zapo–menu zase.
29. **M: Dobře, dobře. A jak ses naučil to, co děláš v oddíle?**
30. Ju: No nijak, to je normální lidský soužití a žití s lidma.
31. **M: A kde čerpáš nápady a inspiraci?**
32. Ju: No já jako nijak nehledám, mně to prostě napadne. Že bych někde přímo hledal, tak to asi ne. Vobčas si pročtu třeba Encyklopedii her, ale třeba nepoužiju přesně to, ale nějak to obměním, změním, přidám něco a tak...
33. **M: A vypomeneš si třeba na nějaké knížky, které používáš?**

34. Ju: To je ta Encyklopedie her od toho Zapletala. Tam si třeba listuju a co mě zaujme, tak to použiju. Já se kouknu na ty děti, na to kde budem a už o tom přemýšlím a třeba se vůbec neřídím tím, co tam je...
35. **M: No hele, já už tu mám jen takovej seznámek nějakých aktivit vztahujícím se ke zpětné vazbě, k těm návratům k proběhlým aktivitám. Jsou to pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere a pojímá. A mě by zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba setkal... mohl bys mi ke každému říct třeba větičku?**
36. Ju: Jojo, to jo. Zpětná vazba jo? No já zas třeba na nějaký zpětný vazby moc nejsem, abych řekl pravdu. Jako chápu že když to někdo neumí, tak ho s tím naučím, třeba s tou buzolou nebo s tou vysílačkou, ale že bych hrál nějaký speciální hry, to mě nějak nebere.
37. **M: A co si pod tím představuješ třeba?**
38. Ju: No zpětná vazba, tam si představuju, že když ty těm dětem něco dáváš, tak voni když se jim to líbilo, tak že ti to řeknou, že se prostě neseberou a neodejdou. Mně se líbí třeba když mi někdo řekne, že třeba tadyta hra se mu líbila, jo, jentak, protože žejo nevyptávám se jich, ale když třeba slyším, že to bylo parádní, tak to je prima. Že z toho mají nějaký zážitky ty děti, že to neděláš jen tak pro strýčka příhodu no, že ty děti díky tomu něco maj, že se něco naučej, že je to baví, že si z toho něco odnesou a tak...
- Já nevím teda co je ta cílená zpětná vazba, to asi po těch dětech vyžaduješ po těch dětem na závěr hry. No já fakt nevím. Reflexe – to je asi nějaký sebehodnocení. To samé to review, to že se koukneš zpátky, cos udělal blbě. Debriefing to vůbec nevím. Já vim, že briefing je nějaký setkání a debriefing je teda nějaký odsetkání (smích). Nevím. Processing, zpracování, tak to asi zpracováváš nějaký data a dejme tomu nějaký hodnocení hry, nic jinýho bych si pod tím nepředstavil. No možná zpracování na začátku, jakou hru uvést, jestli takovou či makovou no, podle počasí, dětí a tak různě no. Tak to vůbec nevím co je to ta hitace. Hit je jako bod, tak nějaký obodování. Rozbor – tak to si prostě rozebereš kde byla nějaká chyba a jak to příště udělat líp. Nebo proč se to Honzíkovi nelíbilo a proč kvůli tomu brečel. Facilitace, tak to vůbec netuším. Servis, tak to asi něco opravíš na tom táboře no... (smích) Sdílení. No můžeš sdílet informace, můžeš sdílet pocity, může to bejt nějaká hra, stezka odvahy a tak. Můžeš sdílet třeba i přípravu tý hry no, komunikuješ, sdílíš vývoj tý hry, říkáš mu své připomínky a ty mu zas oponuješ, že ne, že takhle to určitě bude lepší a tak... No, zpětné hodnocení, to je něco jako review akorát že u toho review se mrkneš zpátky, ale u toho zpětnýho hodnocení prostě víš, že to určitě budeš i hodnotit, takže si to ohodnotíš: „Jo, tohleto jsem dělal dobře, tohle blbě, to už tak nikdy nesmím dělat, tohle jsem udělal hodně dobře, to si musím zapamatovat, to budu dělat vždycky.“ No a posuzování, tak to je posouzení s tím zpětným hodnocení – posoudíš jestli to bylo dobrý nebo špatný. Jako třeba v nějaký hře, když si řekneš jestli to uděláš takhle či onak.

39. **M: A jakej si myslíš, že majú tyhle návraty k tomu, k tý aktivite alebo hre, jakej si myslíš, že to má význam?**
40. Ju: Význam to rozhodne má, pretože se tim zlepšuješ. Řekneš si co bylo dobrý, co bylo špatný. Kdo nemá co posuzovat zpětně, tak se nemůže zlepšit, protože v podstatě nemá vod čeho se vodpíchnout. Tim vlastně získáváš zkušenosti, když se na to zpětně koukneš. Chce to i vodstup časovej, třeba den, dva, ne moc. Protože nejdřív jsi nabítej dojmů, jak ty děti to hrály blbě a vlastně s tim zpětnym vodstupem po tý hře si řekneš: „Hele, to sem mohl udělat vlastně jinak, kdybych to udělal takhle, tak by to mohlo bejt lepší.“ Ale chce to právě i trochu vodstup, protože když to chceš dělat hnedka po tý hře, tak je každej plnej dojmů a trochu to kalí mysl.
41. **M: Tak moc děkuju. Máš ještě něco, co bys rád dodal, doplnil, komentář, nápad?**
42. Ju: Nějaká poznámka pod čarou jo? Já nevim čoveče, asi ne.
43. **M: Tak moc děkuji.**
126. Ju: No nápodobně.
-
205. **M: Môžu se jen teda zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**
127. Ju: Hm.. asi že je to pravda, si myslím. Vono vždycky chceš aby ti děcka s něčim platnym odcházely, takže jo no.
75. **M: Tak dobrý, to je vše, díky.**

Příloha 12: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 11 – P

1. **M: Mohl bys mi prosím povědět něco o svém oddíle?**
2. P: Tak jakoby... náš oddíl je strukturovaný jakoby do dvou tedy skupin, což jsou tedy mladí bobři, což jsou tedy v rozmezí právě tedy věku od 8 do 15 a potom aktivní zálohy, které jsou tedy jakoby bývalí členi oddílu, kteří dále nechtěli pokračovat v práci jako instruktoři, tak přecházejí do aktivních záloh, aby plně neztratili to pouto s tím oddílem. Co se týče dětí, tak máme teď kolem 20 členů a tři vedoucí, kteří se plně zapojují do práce tedy s dětmi v tom oddíle. A letos právě posíláme na LTŠku další dva, kteří by se měli stát právě instruktory.
3. **M: A jaký je smysl, cíl oddílu?**
4. P: No je to turisticko–vodácký oddíl, takže našim cílem je nějakým způsobem těm dětem ukázat jakoby... nebo takhle... dát jim prostor k tomu, aby se nějakým způsobem mohli scházet jinak než ve škole nebo případně na internetových hrách a podobných. Je to víceméně nějakým způsobem k tomu aby se stmelili, chodili spolu na výpravy a byli nějakým způsobem spolu. A k tomu aby se naučili něco nového v těch táborových věcech – dělání uzlů, rozdělávání ohňů a tak... ale není to prioritní, nejsme na to nějakým způsobem zaměřený, jako že by to byla nutnost jo, máme nějaké základní 4 uzle, který by měl každý umět, ale nějakým způsobem na tom nebazírujeme.
5. **M: Jak dlouho jsi ty v oddíle?**
6. P: Já jsem v oddíle od 13 let, z toho jsem předtím nechodil na schůzky jako člen, jezdil jsem jenom na tábor a na větší akce, protože jsem byl dříve z Prahy a ten oddíl sídlí v Berouně, takže jsem nemohl nikdy stíhat žádné schůzky, takže od 10 do 13 jsem jezdil na větší akce a od 13 jsem stal členem, protože jsme se přestěhovali. V 15 teda jsem si udělal kurz na LTŠce, stal jsem se instruktorem a minulej rok jsem si dodělal kurz na vedoucího a teď jsem teda vedoucí, prvním rokem.
7. **M: Takže třeba s dětmi hraješ nějaké hry nebo uvádíš nějaké aktivity?**
8. P: Jojo, to často.
9. **M: A vzpomeneš si na nějakou při které se děti něco naučily?**
10. P: No... tak a teď si musím něco vzpomenout. No... třeba o Velikonocích jsme hráli Lovce kožešin a to je hra, při které se v lese nějakým způsobem rozházely papírky zvířat a děti měly za úkol ty papírky nosit a já jsem jim v průběhu té hodiny dával za každé zvíře nějaké body. Cena všech zvířat nějakým způsobem stoupala a klesala podle grafu a to děti nevěděly a nosily a měly najít ideální čas aby za to zvíře dostaly co nejvíc bodů...
11. **M: A co myslíš, že si z toho odnesly?**

12. P: Jako, bohužel co se nám často stává, ať vysvětlujeme sebelíp, tak ve výsledku se víceméně najdou lidi, který to nepochopí... který jen běhají, sbírají a hned to třeba prodají a tak... mně se líbilo, že se tam naučili ty dnešní instruktoři nějakým způsobem korigovat tu skupinu, nějakým způsobem si to naplánovali. Že ty víceméně ty kapitáni těch skupin se tím učili nějakým způsobem korigovat tu skupinu tak, aby to nějakým způsobem fungovalo. Jakoby co se týče menších dětí, tak.. oni si tu hru užily, ale neviděl jsem, že by si z toho něco nějakým způsobem vzaly. Bylo vidět, že si to vzali ti starší 13, 14 no.
13. **M: A vraceli jste se k tomu společně, třeba jak to probíhalo, co se dělo...?**
14. P: Určitě. My vlastně od LTŠky vlastně nějakým způsobem tohle děláme. Rozebírali jsme to s těma dětma a pak později i s těma instruktorama, vlastně řekli jsme si co se nám nelíbilo – třeba jsou vedoucí, který vůbec nezapojují ty menší děti, takže jsme je nějakým způsobem chtěli vzít aby jakoby ti instruktoři nebo kapitáni, protože oni po té výhře té celotáborovky jakoby až moc jdou a my se je snažíme tlačít k tomu, že sice je dobrá ta bojovnost, ale ne určitě za každou cenu. Ale hlavním úkolem toho všeho je, aby si to ty děti užily, tak to jsme tam jako dost řešili.
15. **M: A to jste řešili jako s vedoucíma nebo i s dětma?**
16. P: Ne, s dětma ne. To pak večer s velkejma. Jinak s dětma to prostě děti říkaly své názory a bylo krásný tam slyšet, že se opravdu dětem líbí a když skončí, tak že si vyměňují ty zážitky z toho. A většinou podle toho, jak dlouho si to vyměňují, tak podle toho poznáme jak ta hra pro ně byla dobrá. Že víceméně se potom neptáme., protože ta hra skončí a oni pořád, ještě půl hodiny: „Pamatuješ, ty si mě támhle, já sem tě...“ a tak.
17. **M: A zařazujete to někdy třeba organizovaně?**
18. P: Jako organizovaně, že bysme si s těma dětma sedli a jako nějak o tom pokecali?
19. **M: Jojo, jako to děláte třeba s těma vedoucíma, tak jestli to děláte i s dětma.**
20. P: Tak to přímo jako ne. Vim, že se třeba ptáme těch dětí potom: „Jak sis to užil?“ a tak... nebo když třeba vidíme když někdo víceméně jako poruší nějakým způsobem nechci říct... prostě...
21. **M: Pravidla?**
22. P: No, tak na to nějakým způsobem třeba upozorníme a řeknem jak by se to mohlo dělat líp, ale že by jsme to nějak víc rozebírali, tak to asi ne. My děláme de facto takový dva brífinky. První je večer, kdy se bavíme s těma jako instruktorama – jak ten den probíhal, jak voni to vidí, dokonce si vyslechneme i kritiku na nás, že třeba to mělo být jinak připravené – to oni jsou vždycky chytří – no a pak instruktoři odejdou a bavíme se mi a připravujeme hry a jako na každém táboře, tak většinou máme ponorku, takže je taková živější ta debata a už jako každé si to představuje jinak. Naštěstí jsme tři a demokracie funguje, to je krásná.

23. M: A jak to probíhá, večer? Kdybych tam byl s váma, co bych viděl? Vzpomeneš si?

24. P: Oni jsou ty instruktoři takový ostýchaví. Jo, vždycky nevědí co si mají počít. My je pozvem, oni si tak jako sednou a většinou jakoby ze začátku mlčej, když se jich ptáme jak ten den probíhal, co si všimli a oni se postupem rozovídají až je to víceméně plynulý a přechází to v to, že začnou kritizovat nás. Jo, my jim nadhazujeme otázky v podobě: „Tak co ten Otto?“ A tak...

(přerušení...)

25. P: Ty ses ptal na ty hry, tak ještě jsem si vzpomněl na jednu, co jsem udělal sám. Byla to teda hra Obchodní karavany a šlo tam o to, že se různě plížili, běhali po lese, převáželi nějaký náklad a nějakým způsobem prozkoumávali prostor před nimi, kde se skrývali indiáni. Víceméně se to jako i povedlo a i když jsem se jako hodně bál, že to vůbec nevyjde, tak to nějakým způsobem jako bylo dobré. My jsme se potom bavili i s instruktory a ty říkali, že na to ty děti měly pozitivní vzpomínky a že to bylo takový pěkný no. Že víceméně se jako učily s těma pochodovými značkama a právě jsem měli i celotáborovku Divokej západ, tak se ná to tam pěkně hodilo.

26. M: A jakým způsobem ses naučil to, co umíš v té oblasti práce s oddílem a tak?

27. P: Jako vopravdu ten největší.. nejvíc asi těch poznatků mám určitě okoukný od mého vedoucího a máme tam... on tam byl jeden hlavní vedoucí – Gerula – kterej teda před 7 lety zemřel, tak od toho jsem hodně čerpal, potom Jirka J. který vedl zálesáky a... ten se hodně zaměřoval na tu disciplínu, tak tam to bylo hodně udělaný na tu pomoc no, tak militaristický, vojenský no. Mně se z části tohle ale zase moc nelíbí, protože já to mám radši s těma dětma takový uvolněnější, což se mi ale zase moc nevyplácí, protože abych to přiznal, tak co se týče mé autority, tak to já mám dost slabou v oddíle no. Já jsem takový dítě se zodpovědností no – rád s nima blbnu no a pak je zklidnit, to je nelehký no.

28. M: Jasně. No a kde čerpáš inspiraci a celkově informace k práci s tím oddílem?

29. P: Jakoby co se týče přípravy her?

30. M: Celkově, celkově...

31. P: Já jsem si teda našel, určitě to taky znáš, protože to jsou poměrně známý stránky, jmenuje se to Hranostaj a víceméně jsou tam všechny hry, který jsme nějakým způsobem hráli, takže to vždycky procházím a nějak si to přizpůsobuju. Jo, takže si to vždycky přečtu a když třeba připravuju hry na tábor, tak se to takhle pěkně využije no...

32. M: Co nějaké knížky třeba?

33. P: Víím, že máme k dispozici na zimní klubovně tři knížky – Hry v přírodě, Hry v klubovně a Hry v tělocvičně, ale abych se přiznal, tak jsem to ještě neotevřel. Jako pořád si říkám že jednou, ale nikdy jsem se k tomu nějak neměl.

34. **M: A listoval jsi ještě v nějakých jiných třeba?**
35. P: To já si teďkon žádný nevybavuju...
36. **M: A když se ještě zeptám na nějaký vracení se k těm činnostem nebo k těm aktivitkám, kde jsi získal nějaké informace nebo cokoli k tomuhle tématu?**
37. P: Tohleto je všechno impuls vlastně z tý LTŠky. Já si nevybavuju, že by to snáma dětma – s instruktorama se to dělalo vždycky, to jo – ale víceméně tyhle ty impulsy s tímhle tím jednáním mám víceméně všechny z tý LTŠky a to jsme teda jakoby, jak říkal náš vedoucí, že jsme „zaváděli móresy“. My jsme totiž, to je takový vtipný, že když jsme přijeli z LTŠky, tak jsme přijeli plný dojmů a měli jsme takovou vizi, že to jako celý předěláme a že o všechno bude... že to bude šlapat a že to bude vono a tak... Takže jsme tam přišli s vizema a začali jsme to tam hlásit, že takhle jsme to viděli, to nám doporučovali a... no a takže něco jsme teda zavedli, jako třeba tohleto debatování s těma dětma, ale pamatuju si, že nám pak teda Custer řekl, že nic proti tomu, co nás učili jako nemá, že jsou to všechno dobré věci, ale že to je jakoby „jeho oddíl“ a že to teda bude dělat podle sebe a pokud bysme měli nějaké extra výhody, tak si dycky můžem založit oddíl svůj. Takže nechci říct, že nám všechno jakoby zbojkotoval, to ne, určitě to bylo nějakým způsobem v rámci dohody, něco jsme zavedli, něco ne, ale co si tak pamatuju, tak jsme měli vize, že si až někdy říkám, že jsme to někdy až trochu přeháněli no, takže... Ze začátku si z nás ještě taky pak dělali srandu: „Á, přijeli LTŠáci a teď nás to budou všechno učit podle těch nejnovějších a nejmodernějších metoda a...“ No, takže...
38. **M: Aha, jasně. No podívej, já už tu mám jen takovej list nějakých aktivit vztahujícím se ke zpětné vazbě, k těm návratům k proběhlým aktivitám. Jsou to pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere a pojímá. A mě by zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba setkal... mohl bys mi ke každému něco povědět? Stačí větička.**
39. P: No tak tak zpětná vazba, což je to první, tak vlastně i s tou reflexí, s tím jsem se setkal jako první na LTŠce. To pod tou zpětnou vazbou si představuju nějaký ty názory těch dětí na tu hru no. Jakej to mělo... ty pocity no. Víceméně, co se děje po tý hře no. Prostě vod nich nějakým způsobem co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, nějakým způsobem to zkonzultovat, jak by se to mělo dělat líp příště, kde udělali chyby, že měli být třeba někde potichu, kde byly moc hluční, že se třeba neměli moc flákat, aby to stihli, no... Co se týče řízené zpětné vazby – to jsem ještě neslyšel ale asi si pod tím představuju, když to má být řízená, tak asi nějaké řízené ponaučení no. Někakým způsobem v té hře je navést k tomu aby to těm dětem došlo, nějakým způsobem v té hře je navést k tomu, aby když se jich potom zeptáme, co jim ta hra dala, tak aby je to dotlačilo k tomu a ta hra nějakým způsobem splnila svůj úkol. No co se týče tý reflexe, tak to je nějakým způsobem povídání nějakým způsobem po té hře... reflexe no... review, ježišmarja, no tak... debriefing, to sem vůbec... processing, hitace... rozbor, ten jsem slyšel pro tohleto označení – nějaký rozklad té hry – kdy byly ty chyby, jak byly chyby, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, nějaké pocity z té hry...

u toho rozboru bych to spíš zařadil k těm instruktorům no. Nějakým způsobem si to s nima rozpracovat, zeptat se jich, co ty děti – něco, co děláme my po těch hrách no... Facilitace, tak to nevím, servis... autoservis no (smích). Ne, nic. Sdílení – nějaký sdílení těch zážitků u těch her – když to ty děti hrály víckrát, tak ty zážitky. Hodnocení – no to je jak u té zpětné vazby, zase, tak jak se jim to líbilo, co by vylepšili, co by zhoršili. No u nás se to prostě dává hodně těm instruktorům, aby se vědělo a pro příště to třeba udělalo jinak a přizpůsobilo tomu. Přímo se dětí na to neptáme no, přímo na tu hru no... A posuzování, to je pro mě asi taky takovej pojem, kterej bych asi nepoužil no...

40. M: No a jakej myslíš, že to má význam, tyhle metody nebo aktivinky?

41. P: Určitě já tam vidím velkej plus pro ty instruktory. To tam vidím asi největší, protože jim říkáme jak se s těma dětma chovat, jak to dělat, ona určitě nějaká ta seberealizace, že oni řeknou jak si to představují, že tohle bylo třeba dobrý, tohle by viděli třeba jinak a tak... a víceméně začínám i vidět potom, že je to víc baví no, že se víc zapojujou a i my z toho máme lepší pocit, když vidíme, že se do toho víc zapojujou a baví je to. A to je to hlavní, o co by nám mělo jít, aby měli pocit, že ta hra je dobrá a že si to užili. Takže v tomhleto vidím velkou... U těch dětí určitě nějakým způsobem ponaučení. Aby si připomněli co se naučili, aby si připomněli ty chyby a do budoucna si to... pokud jim to za 10 minut neprojde hlavou, tak... nějaké připomenutí, fair play a aby se nesnažili za každou cenu vyhrát, ale spíš tu hru prostě dohrát a zúčastnit se.

42. M: A ty jsi říkal, že to děláte hlavně s instruktorama, že s vedoucími, že v tom vidíš smysl, ale s dětma teda moc ne... a teď jsi říkal, že je to s dětma dobrý. Pročpak to tedy neděláte i s dětmi?

43. P: No.. jak bych to řek no... nechci říct, že na to není čas – ono dalo by se říct, že kdybychom chtěli, tak ten čas určitě najdem, ale většinou se to nevyplatí, když je tam těch dětí plno. Oni totiž většinou tak po 10 minutách jsou rozývený a už to nejde. Takže my to děláme hlavně spíš s jednotlivci. Jo, že jdeme a ptáme se: „Tak teď jsi dohrál hru, tak jaký to bylo, co jsi zažil...“ a tak. Takže takhle se pak bavíme ale určitě ne všichni. Já bych řek, že v tomhleto je ten problém, v tom počtu. Možná i v tom čase trochu, protože ty programy máme fakt nabouchaný a... jako neříkám, že by se to tam nedalo dát, to určitě ne, ale prostě neděláme to no...

44. M: Tak prima, moc děkuju. Je ještě něco, co bys k tomu rád dodal, protože jsme už na konci – komentář, poznámku, nápad?

45. P: No... mám to rád. Já abych se přiznal, tak já největší tu seberealizaci vidím když jsem s těma dětma. Jako vymýšlení her, realizace a vymýšlení toho celého programu, tak to já beru spíš jako takovou jakoby v uvozovkách „povinnost“. Nechci říct, že mě to nebaví, ale nemám v tom ten hlavní smysl. Prostě já hlavně co mám je, že jsem s těma dětma a že s nima blbnu. To je to, proč já s nima zůstávám, proč jsem v tom oddíle, proč jsem si udělal všechny kurzy abych tam mohl zůstat jo... V tom se třeba lišíme s jinejma vedoucíma a proto říkám, že se doplňujeme no. Takže v tom je ta krása a pokud mi to škola a práce dovolí, což nevím no, tak určitě budu chtít zůstat

v oddíle co to pude. A taky třeba jezdit na ty akce, mna ty školení a takový, kde se vždycky sejde úžasná parta lidí a to jsou takový se kterejma si mam vždycky co říct a je to fajn a každej rok mi třeba na Facebooku přibude třeba 10 přátel... (smích)

46. **M: Tak děkuju moc.**

47. P: Jojo.

48. **M: Jen bych se chtěl ještě zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**

49. P: No tak určitě. S tím souhlasim.

50. **M: Tak moc díky.**

Příloha 13: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 12 – D

1. **M: Mohl bys mi posím něco krátce říct o svém oddílu prosím? Čím se zabýváte, co děláte...**

2. D: Tak jedná se o turistický oddíl, který dělá různé aktivity, což se prolíná jak s kolama, tak s lezením, prostě co nás napadne...

3. **M: Aha a ty jsi jak dlouho v oddíle?**

4. D: Sedm let? Osm? No, asi tak.

5. **M: A jak ses tam dostal, do oddílu? A jaký byl další průběh?**

6. D: Tak já se tam dostal díky otci, ten tam chodil předtím a díky tomu mam i tuhle přezdívku co mam... No a já byl, žejo, teda nejdřív takové malé pískele, co nic neumí, to jsem byl tak čtyři roky, pak se mi povedlo dostat na post podrádce, což jsem si strašně užíval, bo to měl na krku rádce nade mnou. Pak jsem se dostal na instruktora, to už jsem byl na střední a poslední rok jsem ve vedení toho oddílu, a tak se snažim dohnat to, co jsem zameškal. A tak..

7. **M: A kolik ti je?**

8. D: Devatenáct.

9. **M: A nějaké kurzy od Asociace máš?**

10. D: No... zdravotřásk... asi tak.

11. **M: Díky, a teď k programu. Když zavzpomínáš, vzpomeneš si na nějakou aktivitu, při které se děti něco naučily, ze které si něco odnesly?**

12. 2:: Jako co jsem vedl já?
13. **M: Jojo.**
14. D: No, zkoušel jsem něco z toho, co jsme se učili na kurzech a ony pak ty děti přišly s tím, že toho po nich chceme příliš moc a byly strašně moc vyjevené. Takže zatím zkoušíme něco jednoduchého a postupně z k tomu přidávat.
15. **M: Takže nějakou aktivitu, kdy by sis přímo řekl – jo, teď se něco naučili...?**
16. D: Ne, nevím...
17. **M: A vracíte se někdy s dětmi k nějakým aktivitám? Že byste si řekli k tomu, co bylo něco?**
18. D: To asi ne.
19. **M: A s vedoucíma?**
20. D: Jo tak to jo zas, to rozeberem – to si spolu sednem a říkáme si, co by šlo jinak, co bylo dobré a tak...
21. **M: A jak často třeba tohle děláte?**
22. D: Po každý etapovce třeba na táboře nebo když jsme měli výpravu, tak jsme se shodli na tom, jak se nám to líbilo, jaké by mohlo být příští téma a tak podobně.
23. **M: Takže tam se řeší...**
24. D:...no co se stalo a co by se mohlo udělat třeba líp.
25. **M: A tam je tedy kdo?**
26. D: No jenom vedoucí.
27. **M: A řešíte něco podobného třeba i s dětmi nebo ostatními – nevedoucími? Že byste se někdy nějakým způsobem vraceli k tomu, co bylo?**
28. D: Ne, to ne.
29. **M: Jaký je cíl vašeho oddílu?**
30. D: No ukázat jim něco nového, ať už jde o slaňování, netradiční hry, odbornosti a dostat je z toho města alespoň na ten víkend, sportovat, soutěžit...
31. **M: A stalo se vám někdy, že byste měli při nějakém programu nějaké velké emoce? Dítě, vedoucí? Pozitivní i negativní?**
32. D: Zažil jsem akci, kdy jsem byl s jednou dívčinou ve skupině a měli jsme přelézt nějakou lávku a ona měla psychický blok, že tu lávku nepřeleze a to bylo jen půl metru. No něco takového asi...

33. **M: A jak jste to řešili?**
34. D: Tak jsem se jí snažil vysvětlit, že je to možné, že to dokážu třeba i já, ikdyž jsem bulatý... a no, nezabralo to. Otočila se a šla zpět do stanu.
35. **M: A povídali jste si o tom ještě potom někdy.**
36. D: Ne, to ne, to už jsme to nevytahovalo.
37. **M: A proč?**
38. D: No, nevím, k čemu by to bylo, to bych ju akorát tak znova naštvál.
39. **M: Jasně. Někteří vedoucí říkají, že se děti učí při samotné aktivitě, při té činnosti jako takové, někteří zase říkají, že se děti učí jakoby zpětně až když si o tom popovídají, když to proberou potom... Jak to vidíš ty?**
40. D: No já bych spíš propagoval tu zážitkovou pedagogiku, že když si to vyzkoušíš a máš přímo ty pocity z té akce, tak ty emoce jsou podle mě silnější než když máš jenom tu přednášku..
41. **M: Já spíš myslel, když máš tu jednu akci a po ní se k ní ještě vracíš, tak kdy se naučíš víc, jestli při té činnosti nebo při tom povídání o ní po skončení.**
42. D: Hele asi při ní no...
43. **M: A ty jsi někdy nějakou takovou akci zažil?**
44. D: Jo, to jo, my jsme měli třeba slepotu, když bylo asi šest lidí na jednoho vidícího nebo takovou obrovskou bitvu na velkém jezeře s těma malejma kuličkama a tak, to bylo dobrý no...
45. **M: A vraceli jste se pak k tomu třeba? Po té slepotě? Když to skončilo?**
46. D: Tak tady třeba po té akci jsme měli rozhovor s těma lektorama a rozebírali jsme tu samotnou aktivitu – jak to třeba ovlivňuje a jak se to dá použít na ty děti.
47. **M: Aha, takže hlavně využití nebo také něco jiného?**
48. D: No hlavně jak to dělat s těma dětma no.
49. **M: A udělali jste to někdy pak?**
50. D: Některé adaptace téhle her jsme se pokusili provést a na táboře jsme právě do jedné budovy za jídelnou právě udělali výslechovou místnost a zkusili jsme právě přinést těm děckám větší emoce díky tý zážitkové pedagogice v té hře no..
51. **M: Rozumím a pak jste to nějak rozebírali?**
52. D: No, to bylo jen pro starší a s těma jsme to rozebrali hned po akci ale lehce jenom... jestli se jim to líbilo, jestli jim to nevadilo a co by na tom třeba změnili.

53. **M: A vzpomeneš si, že byste to třeba někde využili?**
54. D: Teď bych si asi nevzpomněl...
55. **M: Jasně. A co si teda myslíš, že to teda přináší, tyhle návraty, nějaká zpětná vazba, když to absolvují ty účastníci?**
56. D: Tak když to absolvují, tak ta zpětná vazba od těch lidí, co slyší od těch ostatních, co si myslí, tak jim ukazuje, co si myslí a pomáhá pochopit jak se cítí ti ostatní. Jak to prožívají a podobně... Jak by se to třeba mohlo nějak vyvíjet.
57. **M: A jak často to používáte vy? Když to nějak paušalizujeme?**
58. D: Tak minimálně jednou dvakrát na táboře nebo jednou dvakrát na nějaké speciální výpravě za rok.
59. **M: A při jakých příležitostech?**
60. D: Tak při nějakých zážitkových třeba a tak...
61. **M: Prima, díky. A teď k nějakým zdrojům – kde čerpáš inspiraci, nápady, informace?**
62. D: Tak nějaké kurzy, knihy a když chci vymyslet nějakou atmosféru, tak třeba v knihách.
63. **M: A jaké třeba knížky?**
64. D: Podle toho, co to má být za žánr – Clark, Sapkowski nebo Tolkien a tak.
65. **M: A nějaké metodické, herní nebo přímo pro vedoucí oddílů?**
66. D: Tak třeba Zapletal, ale těch knih je hodně a já si na ně nevzpomenu.
67. **M: A další zdroje?**
68. D: Tak určitě náš hlavní vedoucí nebo vedoucí z jiných oddílů, co se zabývají tím, co my třeba. Nebo spolužáci, se kterejma máš možnost se pobavit a tak, podobně.
69. **M: A procentuálně bys to dokázal rozdělit?**
70. D: Tak asi 60 % ty lidi, 20 % ty knížky a zbytek to ostatní.
71. **M: Tak já už tu mam jen takovou tabulku aktivit vztahujícím se k těm povídáním třeba po aktivitách, návratům. Jsou to ale pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere. Mě by pak zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba někde v nějaké formě setkal... mohl bys mi ke každému říct třeba větičku?**
72. D: Zpětná vazba je odezva toho, kdo to zažil a co si o tom myslí. Cílená řízená zpětná vazba je přímý dotaz, co ten daný člověk zažil. Reflexe, to bych opět zavedl k té zpětné vazbě, opět co si ten člověk zažil a vnímal. Review, tak tam bych dal, že to je moment, kdy si ty lidi můžou vyměnit ty zkušenosti. Debriefing, tak to fakt nevím,

zpracování, tak to je asi příprava té akce. Hitace nevím. Rozbor – opět základ té zpětné vazby, že se rozebírá ta aktivita, to další nevím, servis, to je asi něco s jídlem, ne? (smích), nevím. Zpětné hodnocení je vazba ohledně dotazníku třeba a posuzování, to je individuální, jak se kdo cítil a mohl to zhodnotit ze svého cítění.

73. M: Prima. Potkal jsi něco z toho ve spojitosti s oddílem?

74. D: Asi ne. Ani mimo asi.

75. M: A proč myslíš?

76. D: Ty starší by řekli, že to nemusej a ty mladší by asi nevěděli, co tím získat.

77. M: A co myslíš, že tím jde získat?

78. D: Zpětnou vazbu – takže co by na tom změnili, co se z toho dozvěděli, přímo k něčemu je třeba navést a podobně...

79. M: Tak jo, cokoli, co bys k tomu rád doplnil, poznámku, komentář, cokoli?

80. D: Asi ne, v pohodě.

51. M: Tak děkuju.

52. M: Rád bych se zeptal... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?

53. D: Jo, stejně. Když si to tak vezmu, tak asi právě to, aby neseděly za počítačema a taky se občas podívaly do lesa nebo někam ven, tak to je náš cíl no... a aby něco taky uměly, že? Třeba zatlouct hřebík nebo slanit skálu a tak...

54. M: Skvěle, díky.

Příloha 14: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 13 – Pe

1. M: Tak já se tě nejdřív zeptám na tvůj oddíl – co děláte, čím se zabýváte, mohl bys mi o něm něco povědět?

2. PE: Tak náš oddíl se zabývá turistikou – pěší, vodní, cyklo, lyže atd. Máme pár dětí, asi 30, družinovy každý týden, kde děláme třeba uzle, stanování, hlavně ale teda tu turistiku.

3. M: A tvoje role v oddíle je teda...?

4. PE: Hlavní vedoucí oddílu.

5. M: A jak jsi k tomu došel?

6. Pe: No já jsem přišel do oddílu jako dítě, tedy asi tak v 8 letech, pak jsem ve 13 odešel a vrátil jsem se v 18 a dostal jsem se do role tea v podstatě už – že jsem vedl nějaké akce. No a pak teda až do toho hlavního vedoucího.
7. **M: A kolik je ti teď?**
8. Pe: 25
9. **M: A v oddíle je kolik vedoucích?**
10. Pe: No asi deset, přímo k dětem tedy, pak jsou ještě ekonom, atd.
11. **M: Co je cílem, smyslem oddílu?**
12. Pe: To je otázka, nad kterou jsem nikdy nepřemýšlel... asi vychovat z těch dětí lidi, který jsou použitelný pro život a nejsou rozmazlený. Jsou schopný se o sebe postarat a to je to hlavní, co nás těší a co je nejdůležitější. Protože když se podíváš po sídlišti, tak to je... občas vidíš, co bys třeba nechtěl.
13. **M: A jaké kurzy jsi absolvoval od A–TOMu?**
14. Pe: Hlavní vedoucí oddílu, tábora a MTŠ... to je asi vše.
15. **M: Jasně. Když uvádíš aktivity, vzpomeneš si třeba na nějakou, při které se děti něco naučily?**
16. Pe: To je asi účel každý hry – procvičovat něco, co už uměj a současně učit něco nového, co ještě neznaj.
17. **M: Některý vedoucí říkají, že se děti učí při samotné aktivitě, při té činnosti, někteří zase říkají, že se děti učí zpětně až když si o tom popovídají, když se k tomu vrací... Jak to vidíš ty?**
18. Pe: Když to vztáhnu na svůj oddíl, tak většinou se to u nás ty děti na oddílovce učejí a později si to pak ještě procvičují, třeba formou hry, takže to nejen zkusejí, ale mají i možnost si to později zase vyzkoušet a případně doplnit, co jim uteklo nebo co chtějí.
19. **M: A vzpomínáš si na nějakou aktivitu, ke které jste se pak vrátili tak, že byste ji probrali, co se stalo a tak?**
20. Pe: No to my děláme hlavně s rádčema, že se sejdeme a hodnotíme, co se stalo a co proběhlo na té schůzce, na oddílovkách, ale to hlavně s rádčema, s dětma ne.
21. **M: A to jak často.**
22. Pe: Jednou měsíčně.
23. **M: A co přesně je tedy náplní, obsahem těchto sezení?**
24. Pe: No, zjistit, co si myslíš, co by mohlo být jinak, a tak dále...

25. **M: A s dětma teda ne?**
26. Pe: S dětma to já nedělám, ale rádcové občas jo – že když si připravěj nějakou hru, tak ji zpětně proberou – co by tam dělali jinak, jak to vylepšit nebo co tam bylo špatně.
27. **M: A v čem myslíš, že je to jako dobrý, v čem je rozdíl, když to někdo dělá nebo nedělá?**
28. Pe: No uvědomíš si prostě nějaký věci, který tě ani nenapadly a příště se nad tím zamyslíš, že to mohlo bejt třeba úplně jinak. Současně se tím vlastně i učíš, získáváš zkušenosti.
29. **M: A ty jsi někdy ve svý kariéře vedoucího, instruktora zažil nějakej program, ke kterému byste se pak vrátili?**
30. Pe: Jo, to jo. Na tom jednom ted'ka kurzu, tak tam se hrál bunkr, ze kterýho se nesmělo ven a právě tam měli nějaký pravidla, protože kapacita bunkru se zmenšovala, zásoby vzduchu docházely a zpětně na to byla reakce po tý hře – bylo to takový zajímavý, že na to každej pojímal jinak. Někdo to bral jako hru a někdo to bral vážně.
31. **M: Takže to bylo dobrý jo...**
32. Pe: Určitě, určitě – slyšíš názory, co se stalo, což vlastně se jinak nedozvíš.
33. **M: A jak moc to teda využíváte v oddíle?**
34. Pe: No já to používám s rádcema a co se týče dětí, tak... to asi tolik ne, si myslím teda.
35. **M: A proč, z jakého důvodu?**
36. Pe: No, rádce do toho trošku tlačím, trošku netlačím, ale nechci jim nic striktně nařizovat, jak chtějí kterej program dělat, takže to nechávám na jejich úsudku.
37. **M: Jasně, díky, Tak ted' se tě zeptám, kde bereš inspiraci, informace, nápady, hry?**
38. Pe: Tak konzultací s ostatníma, pak taky nějaký různý publikace – viz Lipnice. Pak ty jednodušší hry, tak to asi Hranostaj. No a pak hlavně ty ostatní vedoucí.
39. **M: Procentuálně bys to vše rozdělil jak?**
40. Pe: Tak to asi nějak rovnoměrně, asi na ty třetiny nebo tak..
41. **M: Tak já už tu mam jen takovou tabulku aktivit k těm povídáním třeba po aktivitách. Jsou to ale pojmy od různých autorů, mají rozličný obsah a někde jsou třeba stejné, podobné, někde se prolínají, je to prostě jak to který z autorů bere. Mě by pak zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba někde v nějaké formě setkal... krátce, jen vždy větičku?**

42. Pe: Zpětná vazba. Tak to znamená získávání pohledu na chování účastníka. Cílená řízená zpětná vazba. To znamená reakci na něco zpátky, něco konkrétního. Konkrétní část toho programu. Reflexe, to je asi něco jako zpětná vazba bych řek. Nevim, co si mam představit po těmahle dalšíma – Review a debriefing. Processing, zpracování, tak to je asi jako zpracování těch názorů? Hitace už jsem slyšel ale nevim. Rozbor... Servis jako poskytnout těm lidem jsko pochopí. Sdílení názorů – to jako stmelení kolektivu. No a to je vše. Mně to přijde všechno podobný, v podstatě zpětná vazba řečená jinak.
43. **M: K čemu si, ještě jednou, myslíš, že by to mohlo a mělo?**
44. Pe: Tak určitě k získávání názorů a věcí, který si třeba neohlídám sám. Jsou ale věci, který bych rád a nejsem u toho. Tak k tomu třeba.
45. **M: Prima, děkuju. Chtěl bys k tomu ještě něco dodat?**
46. Pe: Díky, asi ne.
55. **M: Tak děkuju.**
-
56. **M: Chtěl bych jen vědět... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**
57. Pe: Tak my toho děláme hodně právě proto, aby děcka dostala do života ten lidskej základ. Vlastně je vedeme k tomu, aby se uměly chovat, dokázaly pomoci když je třeba a... prostě z nich vyrostli slušní lidi.
58. **M: Prima, moc děkuju.**

Příloha 15: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 14 – Q

1. **M: Tak já bych se tě nejřív chtěl zeptat na tvůj oddíl, jestli bys mi o něm něco řekl...**
2. Q: Tak my jsme tedy z Ostravy, máme registrovaných asi 80 členů, z toho aktivních asi polovinu, klasika, jinak náš oddíl funguje už 18 rokem, s tím, že v oddíle se vystřídalo spousta lidí – od 6 do 18 let – potom už přichází děti na vlastní koníčky nebo je to tak chytne, že se stávají vedoucími. Od aktivit v podstatě – krom kola, které moc neděláme – tak asi všechno. Ať už to jsou lyže, turistika, cyklo výjimečně. Hlavně ty výlety do okolí.
3. **M: A tvá funkce v oddíle?**
4. Q: Já jsem hlavní vedoucí.
5. **M: A jak ses dostal k tomu oddílu, k té funkci hlavního vedoucího?**
6. Q: Já jsem přišel jako dítě, ségra dotáhla... asi po 2 letech jsem se stal rádce, pak instruktorem a pak vedoucím a když mi bylo 19, tak náš hlavní vedoucí odešel a předal to mi.
7. **M: Tak to poměrně brzo...**
8. Q: Jojo, měl jsem raketový start.
9. **M: A jak dlouho jsi tedy v oddíle?**
10. Q: Od 98. roku.
11. **M: A ty jsi absolvoval nějaké kurzy od Asociace?**
12. Q: No nejdřív ta klasika – na Kaménce, vedoucí oddílu, MTŠKA, LTŠka... Tam jsem byl v 17 a doteďka z toho čerpám pořád. To jsou aktivity, které v tom člověku zůstanou na dlouho.
13. **M: Jaký je smysl nebo cíl oddílu?**
14. Q: Udělat něco pro ty děcka aby nezakrněly, udělat něco aby nekouřily tam za rohem, nepopíjely to pivo... vytáhnout ty děcka ven no.
15. **M: Vzpomeneš si na nějakou aktivitu, při které se děti něco naučily?**
16. Q: V poslední době se to snažíme hodně takhle dělat – Komenský to měl krásně řečeno – Škola hrou. Takže třeba na školení to bylo, takový ten noční zásah, kde jste se nejdřív něco naučili o zdravotě a pak jste i viděli něco jiného. Nebo azimutový závod a tak... Nebo naše táborovky, které jsou vždycky nějak zarámované, často teda hlavně do minulosti. Ale že by to bylo přímo nějaké výukové, to moc nemáme.

17. **M: Jasně. No, proč se ptám – protože někteří vedoucí říkají, že děti se učí hlavně při aktivitě samotné, jiní že tomu tak je až po ní, když se k té aktivitě vrací třeba v diskusi po ní. Jak to vidíš ty?**
18. Q: No určitě pokud si to člověk vyzkouší, tak je to nejlepší. Nejhorší je, když to jenom slyší. Když to ten člověk udělá, fyzicky, tak to v té hlavě zůstane na hodně dlouho. Takže když nám třeba na tábor přijeli indiáni, kluci z Čech, tak ukázali, jak se dá třením rozdělat oheň a ta děcka si to zkusily a povedlo se, což bylo výborné.
19. **M: A vraceli jste se pak k tomu? Jakto, že se jim to povedlo, co bylo dobře, špatně...**
20. Q: Občas z nich takhle dostáváme tu zpěnou vazbu, že mezi nima chodíme a ptáme se, jak se jim to líbilo, jestli to bylo fajn, co a jak, prostě vždycky na to téma ta diskuse tam tahle nějak proběhne.
21. **M: A když jsi říkal zpětnou vazbu, děláte ještě nějakou jinou formu než tuhle takovou přirozenou třeba?**
22. Q: Snažili jsme se párkrát o to, problém je ale u těch malých dětí, že oni nenapišou, co si myslí. Oni napíší všechno bylo super, všechno bylo super. Kdežto u skupiny, jakou máme třeba teďkon tady, tak vím, že ti lidi napíší: Jo, tohlencto se mi nelíbilo, tohlencto bylo super. Ale u těch malých dětí vím, že by bylo lepší si s nima sednout nebo prostě když se jde někam na výlet, tak jít vedle něho a prostě si o tom pokecat. To je podle mě lepší zpětná vazba než nějaký papír. Ono i když to je totiž anonymní, tak v tom oddíle se natolik známe, že když mi dáš 20 papírů od děcek, tak já ti řeknu: „Tohle psal tenhle, tohle psal tenhle, tohle psal tamten.“ A tak, že...
23. **M: A s vedoucím to třeba děláte? Někou formu zpětné vazby?**
24. Q: Hlavně po táboře, nebo po akcích, které se mi buďto hodně líbily nebo naopak hodně nelíbily, tak tohlencto děláme. Není to běžné, hlavně teda po táboře...
25. **M: A k čemu tedy myslíš, že ve vašem provedení ta zpětná vazba je?**
26. Q: Minimálně člověk zjistí, co dělal špatně a co se dá do příště třeba zlepšit. My děláme ten kurz takhle už třetí rok a každý rok si bereme informace z toho, jak to bylo ve zpětné vazbě minule.
27. **M: A jakým způsobem tedy tu zpětnou vazbu děláte?**
28. Q: Tady to je klasický formulář. Dostanou prostě papírky, kde se můžou vyjádřit k mnoha věcem – ať už to je jídlo, program, co se líbilo, co se nelíbilo a potom samozřejmě prostor na vlastní názor.
29. **M: A zažil jsi i někde jinde nějakou formu zpětné vazby?**
30. Q: Ted'kon co mám čerstvě ty papíry na nízké, vysoké lana, tak tam byl taky vlastně formulář, kde se tohle řešilo. Myslím, že ty zpětné formuláře mají nějaký smysl, ale záleží samozřejmě na přístupu toho člověka, co ten formulář vypisuje.

31. M: Dobře. Kde bereš inspiraci, k tomu co děláš?

32. Q: Strašná studnice vědění jsou kolegové okolo. Ta vzájemná výměna zkušeností je neskutečná, hlavně teda momentálně čerpám z našeho hlavního vedoucího, protože on dělá aktivity, které já bych si s oddílem netroufl a on je tam s dětmi dělá. Jinak klasika – internet, Zapletal, Lipnická škola.

33. M: Jasně a procentuálně, kdybys to měl rozdělit, tak...?

34. Q: Tak asi 60–70 % jsou ty ostatní lektori, protože úplně ideálně je, když si tu hru zahraju já, protože člověk to zná nebo minimálně u toho je. Potom občas teda nějaká ta literatura – tam jsou ty adrenalinové věci, to co Zapletal jako moc nepopisoval, tak to asi 20 % a pak ten zbytek internet.

35. M: M: Já tu mam ještě takovou tabulku aktivit k těm zpětnovazebním technikám. Jsou to pojmy od různých autorů, mají různý obsah a někde jsou třeba podobné, někde se prolínají, jak to který z autorů bere. Mě by pak zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba někde v nějaké formě setkal, jak to vnímáš, znáš... můžeš ke každému třeba jen větičku?

36. Q: Já budu potřebovat asi překlad, jak to tak vidím tady... (smích)

Tak Zpětná vazba, s tou se setkáváme celkem běžně, ta je nutná, to aby člověk věděl, co příště jinak, kde má jaké rezervy a kde třeba silné stránky v tom programu a tak. To je podle mě celkem důležitá věc. Cílená nebo řízená zpětná vazba... druhá verze, ok. To už bych viděl na nějaký ten formulář, kde mám specifikovaných 5 otázek, které mne opravdu zajímají a pak nějaký prostor k vlastním vyjádřením. A jak říkám, smysl to určitě v naší branži má, třeba i s rodičema na tom nádraží nebo jinak...

Reflexe, netuším, slyšel jsem, ale nevím. Review, to je vlastně zhodnocení té akce, to jsme teď používali na tom instruktorském kurzu, kde vlastně po ukončení té aktivity jsme to museli – aby se ti lidi odprostili od role, tak bylo třeba to ještě shrnout a vrátit se k tomu, aby se ti lidi od toho odprostili. Jako myslím, že to review je u těch aktivit jako fajn. Debriefing vůbec netuším co je, Zpracování... nejsem si vůbec jistý. Možná v tom materiálovém smyslu, co a jak máš hotové. Hitace, vůbec netuším. Rozbor, to bych řekl, že ten u nás probíhá ve formě toho Review. Ale musíš to udělat hned po té akci. Jednou jsme to udělali až na druhý den ráno a vůbec to nebylo ono. Vůbec netuším, co je to facilitace, jestli je to něco s obličejem, netuším... Servis, netuším. Sdílení, určitě je to ideální stav předávání dalších zkušeností. Zpětné hodnocení, to bych řekl, že jsme zpátky u té zpětné vazby. A Posuzování, to bych řekl, že je dost složitá záležitost, protože milion lidí, milion náhledů, takže u toho posuzování je to dost složitá kapitola, protože člověk v sobě musí potlačit svůj subjektivní názor.

37. M: Dobrý, prima. Mě ještě zaujalo – říkal jsi, že děláte review – tak jak a kdy ho děláte?

38. Q: Dělal se to teda po akcích na instruktorském kurzu, kde po té náročné aktivitě bylo příjemné prostředí, tak aby se ten účastník tam cítil dobře a byl tam jeden člověk, který to řídil a formou otázek nebo řízené diskuse se dospělo k tomu cíli, tedy

odproštění od té role a i tak trošku pochopení toho proč... byly tam totiž takové zásadní otázky etické a morální, takže i tady tohleto se tam rozebírá. Prostě aby se nad tím lidi zamysleli, proč to udělali a jestli by to udělali znova a tak..

39. M: Tak jo, máš k tomu cokoli, co bys rád dodal – poznámku, komentář, nebo se na něco zeptal?

40. Q: Nene, děkuju.

59. **M: No, já děkuji.**

60. M: Můžu se jen ještě zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?

61. Q: Tak určitě, to asi chce každej vedoucí, aby to, co s dětma dělá bylo smysluplný a k něčemu vedlo. Takže to tak máme i my...

62. **M: Díky.**

Příloha 16: Transkripce rozhovoru s respondentem č. 15 – Ma

1. **M: Tak já bych se chtěl zeptat na váš oddíl, mohli byste mi o něm něco říci prosím?**
2. Ma: Tak nás je tak průměrně 50, patříme po Asociaci, děláme turistické závody, naši kluci dělají nějaké svoje výpravy i potom, že jezdíjou na hory autama nebo někam dál. S malýma se scházíme jednou týdně a tak...
3. **M: A co je cíl oddílu?**
4. Ma: Chceme být s dětmi... (smích) no nevím co ti na to říct. Já jsem se k tomu dostala jak slepý k houslím, víš, oni už fungují hrozně dlouho a řekli mi teda: „Pojď nám pomoci.“ Tak jsem šla pomoci no.
5. **M: A tvá role v oddíle tedy je?**
6. Ma: Já jsem vedoucí.
7. **M: A jak jsi se k oddílu dostala?**
8. Ma: No já jsem byla povolána až takhle v dospělosti. Předtím vlastně vůbec nic. No a nastoupila jsem teda rovnou jako vedoucí.
9. **M: A kurzy nějaké máte, od Asociace?**
10. Ma: No jasně, to mám hlavního vedoucího tábora, vedoucího oddílu, LTšku, MTšku a pak různý ty setkání a tak různě. Mimo to mam taky trenéra na všeobecnou gymnastiku a rozhodčích.
11. **M: A takže v oddíle děláš co?**
12. Ma: No co je potřeba – uvádím hry, zařizuju program, vařím, prostě co je potřeba.
13. **M: A vzpomeneš si třeba na nějakou aktivitu, při který se děti něco naučily třeba?**
14. Ma: Tak určitě s nima děláme třeba šifry nebo aktivity – tam je zvláštní, že i když při tom je to nebaví, tak to pak neskutečně vyžadují. To si stěžují ale pak zas přijdou, že to chtějí znova.
15. **M: Jasně, takže třeba šifry. No, některý vedoucí říkají, že se to ty děti uče, když to dělaj a některý zas, že spíš až po tom, co to dodělají, když se k tomu nějak vracíte, třeba popovídáte o tom a tak. Jak to vidíš ty?**
16. Ma: No ja myslím, že obě dvě varianty jsou možné, protože každá činnost se ti zafixuje jinak. Někdy uděláš hru, kterou ty děti pochopí, jindy je to horší, takže pak ještě to musíš zopakovat znovu.
17. **M: No a vracíte se někdy k aktivitám, že byste si po nich řekli: „To bylo dobré, tohle jsem udělal hůře, příště něco uděláme jinak, tohle jsem si z toho odnesl...“**

18. Ma: Jo, to jo.
19. **M: A kdy třeba?**
20. Ma: Tak my máme schůzky každý týden do pěti, ale většinou tak zůstáváme do těch 5, 7 a řeší se co a jak dál. A to už zůstávají vedoucí a ti větší.
21. **M: A co se tedy řeší?**
22. Ma: No, jestli se někam pojede, co je třeba zařídit, vyřídit a takhle, tyhle organizační záležitosti. Děcka třeba hrají, ti starší deskové hry potom a tak no...
23. **M: A řešíte třeba i chování dětí?**
24. Ma: Jo, to jo, taky, ale hlavně ty organizační věci.
25. **M: A to děláte třeba i na táboře?**
26. Ma: Ne, to ne.
27. **M: A zažilas někdy takové sezení, povídání, třeba jako tady na kurzu, kde se rozebíraly pocity, co si z toho kdo odnesl a tak?**
28. Ma: Ne, to bylo poprvé.
29. **M: A bylo ti to k něčemu? Přineslo ti to něco?**
30. Ma: Rozhodně. Myslím, že se tam rozeberou věci, které se tam děly, neděly a já jsem tam měla taky nějaký názor, co jsem k tomu říkala, takže si myslím že... no je to k něčemu. I ti vedoucí se musí taky učit od těch děcek.
31. **M: A jasně, a poslední otázku mám na zdroje inspirace, informací, čehokolik k práci v oddíle...**
32. Ma: Internet, knížky, tak různě... kolegové.
33. **M: A kdyby se to mělo dát do procent, tak jak bys to viděla?**
34. Ma: No tak 60 % internet, 25 % knížky a 15 % asi ti kolegové.
35. **M: Ještě tu mám pojmy od různých autorů, které mají různý obsah a někde jsou třeba podobné, stejné, jak to který bere. Mě by zajímalo, jestli ti to něco připomene, jestli ses s tím třeba někde v nějaké formě setkala, jak to vnímáš, znáš... můžeš ke každému třeba jen větičku prosím?**
36. Ma: Tak Zpětná vazba, to je prostě to, když zjistím, co si o mě myslejí ostatní a taky když jim řeknu, co si myslím já. V oddíle je právě tohle asi zásadní a při všem co děláš se s tímhle musíš poprat, protože ti lidi ti to budou říkat a ty si to taky asi neodpostíš, kolikrát. Cílená, Řízená zpětná vazba, tak to asi když to někdo řídí, že si jako sednete a někdo to jako vede ten rozhovor a něco dovolí, něco ne, třeba vedoucí nebo tak. Reflexe, to nevím. Review, netuším. Debriefing, Processing, Hitace...

37. **M: Jasně, když nevíš, prostě jdi dál, žádný problém.**
38. Ma: No, Rozbor, to asi jako když si vedoucí sednou a přemejšlejí, co bylo na akci dobře nebo špatně. Facilitace, nevím. Servis, to asi co jim jako všechno můžeš nabídnout, těm dětem, jestli budou spát v chatkách nebo ve stanech a tak. Sdílení, to беру jako součást toho všeho, co děláme, že ty výpravy, vejlety a ty momenty tam všichni sdílíme. Zpětné hodnocení, to je asi jako zpětná vazba, podle mě a posuzování, to je když jim to řeknu, co dělali blbě třeba, nebo dobře, podle toho...
39. **M: A používáte v oddíle něco z toho tedy?**
40. Ma: No asi tu zpětnou vazbu, žejo, pak to posuzování, servis taky, a.. no...
41. **M: A děláte to protože...**
42. Ma: No protože pak víš, co příště stejně nebo taky jinak, žejo, co si připravit, co udělat líp a co bylo třeba blbě. Proto si taky takhle velký sednou a pokecaj o tom, jaký to bylo, to je ten cíl.
43. **M: Tak jo, moc děkuju, to je vše. Máš cokoli, co bys k tomu chtěl dodat, poznámku, komentář, něco na doplnění nebo otázku klidně...**
44. Ma: Ne, dobry.
45. **M: Tak já děkuju.**
63. Ma: Jo, za málo.
-
64. **M: Ještě bych se tedy chtěl zeptat... ve stanovách Asociace je napsáno, že je účelem a hlavním posláním sdružení smysluplné trávení volného času a výchova jeho členů, jak to vidíš ty v souvislosti s tvým oddílem?**
65. Ma: No to jo no.
66. **M: Máte to tak i u vás?**
67. Ma: Tak snažíme se.
68. **M: Tak prima, moc děkuju.**